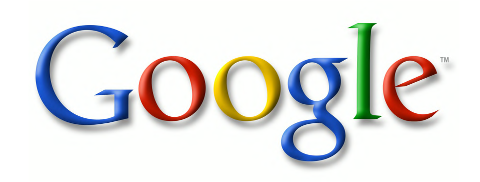
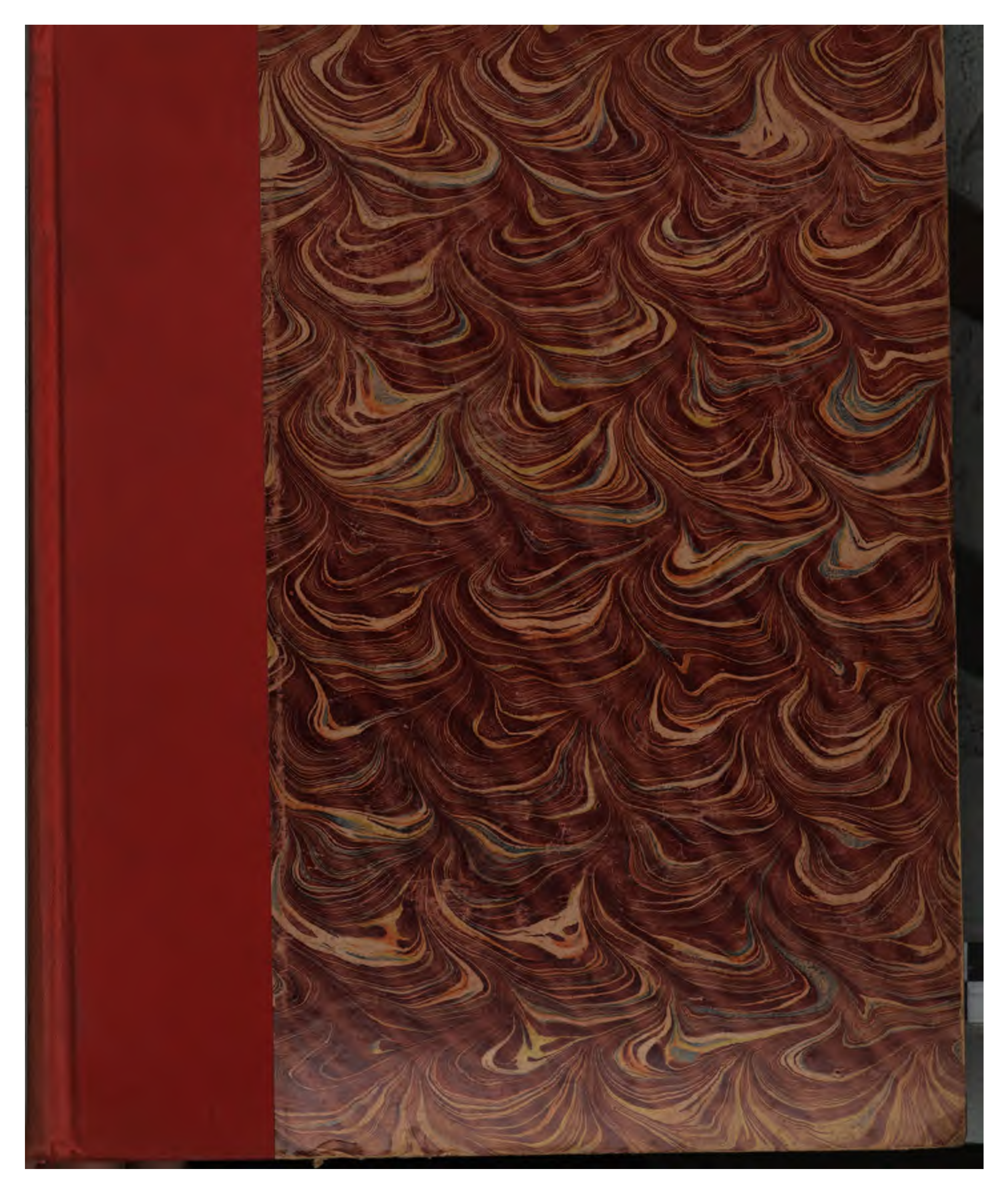
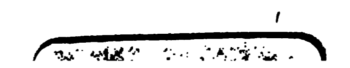





STANFORD UNIVERSITY
LIBRARY
Gift of
France. Chambre des Députés



Appartenant à E. Guilhau

N° 866

CHAMBRE DES DÉPUTÉS

SEPTIÈME LÉGISLATURE

SESSION DE 1899

Annexe au procès-verbal de la 2e séance du 28 mars 1899.

ENQUÊTE

SUR

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PROCÈS-VERBAUX DES DÉPOSITIONS

PRÉSENTÉS

Par M. RIBOT,

Président de la Commission de l'Enseignement.

Tome I

PARIS

IMPRIMERIE DE LA CHAMBRE DES DÉPUTÉS

MOTTEROZ

7, RUE SAINT-BENOIT

1899

ENQUÊTE

SUR

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PROCÈS-VERBAUX DES DÉPOSITIONS

N° 866

CHAMBRE DES DÉPUTÉS

SEPTIÈME LÉGISLATURE

SESSION DE 1899

Annexe au procès-verbal de la 2e séance du 28 mars 1899.

ENQUETE

SUR

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PROCÈS-VERBAUX DES DÉPOSITIONS

PRÉSENTÉS

Par M. RIBOT,

Président de la Commission de l'Enseignement.

France

Tome I

PARIS

IMPRIMERIE DE LA CHAMBRE DES DÉPUTÉS

MOTTEROZ

7, RUE SAINT-BENOIT

1899

H.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT

MM. Ribot, *Président;*
Gustave Isambert, Aynard, *Vice-Présidents;*
Couyba, Massé, *Secrétaires;*
Lemire,
Porteu,
Pochon,
Villejean,
Chassaing,
Gervais,
Perreau,
Prache,
Henri Blanc (Haute-Loire),
Dériběré-Desgardes,
Le comte Albert de Mun,
Ferdinand Bougère,
Deshayes,
Bussière,
Ville,
Gallot (Yonne),
Baudon,
Delarue,
Émile Dubois (Seine),
Piou,
Marc Sauzet,
Fernand Brun (Cantal),
Paul Beauregard (Seine),
Levraud,
Raiberti,
Gueneau,
De Lanessan,
Ermant.

L'enseignement secondaire traverse, dans tous les pays, une crise qui se complique, chez nous, de la lutte engagée, depuis un demi-siècle, entre l'enseignement donné par l'État et l'enseignement que distribuent le clergé et les congrégations.

Des propositions de loi, ayant pour but d'abroger ou de modifier la loi de 1850, ont été renvoyées par la Chambre des Députés à l'examen de la Commission de l'enseignement (1).

Les plans d'études, les programmes de l'enseignement secondaire, le système des examens sont mis en question sur des points essentiels. On songe à réformer le baccalauréat (2). L'égalité des sanctions est réclamée pour l'enseignement moderne (3). Le caractère de cet enseignement, ses résultats, la durée normale qu'il convient de lui assigner, sont l'objet d'ardentes controverses. D'autre part, on se demande si l'enseignement classique doit être donné, d'une manière uniforme, jusqu'après la rhétorique, à ceux qui ont surtout besoin d'une forte culture littéraire et à ceux qui se dirigent vers les carrières scientifiques. La suppression de l'enseignement spécial est signalée, de toutes parts, comme ayant porté un coup sensible au recrutement de nos collèges. On voudrait que les familles pussent choisir entre l'enseignement classique et un cycle d'études plus court et mieux adapté aux besoins des diverses régions. Les programmes sont, en général, l'objet des critiques les plus vives ; on leur reproche de surcharger l'esprit des enfants de connaissances trop multiples et trop superficielles, d'affaiblir même chez eux le goût des études personnelles et la curiosité scientifique.

Les réformes qui ont été introduites dans le régime des lycées et des collèges n'ont pas résolu d'une manière définitive la question de l'internat, ni celle de l'éducation physique, non plus que celle des répétiteurs. N'y aurait-il pas quelque moyen de fondre un peu plus l'éducation et l'instruction, d'associer plus intimement entre eux tous ceux qui ont la charge de former l'esprit et le caractère des enfants?

L'Université a le sentiment que les réserves d'intelligence, de haute valeur morale, de bonne volonté qui existent chez elle, à un degré si éminent, pourraient

---

(1) Proposition de loi de M. Levraud (n° 400). — Proposition de loi de M. Rabier (n° 406). — Proposition de loi de M. Poulain (n° 416).

(2) Le Chambre des Députés a été saisie, dans la dernière législature, d'un projet de loi sur le baccalauréat (n° 2207).

(3) Séance du 24 novembre 1897 de la Chambre des Députés.

être encore mieux utilisées pour le bien des jeunes générations, que beaucoup de forces se perdent ou restent sans emploi. Elle demande pour elle-même un peu de la liberté dont jouissent ses concurrents. Elle exprime le vœu qu'on la délivre d'une centralisation excessive qui a fait perdre à nos lycées leur physionomie propre, qui paralyse l'initiative des proviseurs et des professeurs, qui les réduit à l'état de simples fonctionnaires, trop isolés les uns des autres et n'ayant pas de liens assez étroits ni avec la maison d'éducation, ni avec la région à laquelle ils appartiennent. On désire que les lycées et les collèges soient des personnes morales, ayant une certaine autonomie; on souhaite aussi que les divers ordres d'enseignement se prêtent davantage un mutuel concours. Il y a, en ce sens, tout un mouvement d'idées, auquel la renaissance des Universités n'est sans doute pas étrangère et qui semble digne de la plus sérieuse attention.

La Commission de l'enseignement a été d'avis, à l'unanimité, que l'heure était arrivée de faire une enquête, aussi large que possible, sur l'état de l'enseignement secondaire. La Chambre des Députés a bien voulu lui donner l'autorisation nécessaire (1). On n'use peut-être pas assez, en France, des enquêtes parlementaires ; elles sont beaucoup moins fréquentes que dans un pays voisin du nôtre. Elles peuvent cependant être très utiles, quand elles sont bien conduites et qu'elles viennent à propos. Une enquête ne vaut pas seulement par les informations qu'elle permet de réunir; elle a encore une portée morale. Elle prépare les réformes, en y intéressant le pays tout entier et en obligeant ceux de qui dépend leur succès à faire une sorte d'examen de conscience.

Les deux volumes que la Commission a l'honneur de présenter aujourd'hui à la Chambre des Députés renferment les procès-verbaux des dépositions qu'elle a recueillies du 17 janvier au 27 mars 1899 (2).

Un autre volume contiendra l'analyse des dépositions écrites que la Commission a reçues, principalement de la part des membres des corps enseignants, les réponses des bureaux d'administration des lycées et des collèges, les délibérations des Chambres de commerce et des Conseils généraux.

La Commission a demandé à M. le Ministre de l'Instruction publique de faire établir, à la date du 31 décembre 1898, par les soins des inspecteurs d'Académie, un relevé général de la population scolaire des établissements libres d'enseignement secondaire. Elle fait imprimer les résultats de ce recensement, ainsi que les états de situation des lycées et des collèges à la même date. Elle publiera, à la suite, les observations qu'elle a demandé aux recteurs, aux inspecteurs, aux chefs d'établissement, de fournir sur les causes des changements constatés, depuis vingt ans, dans la population des divers établissements.

Tous les documents de l'enquête seront mis ainsi, dans le plus court délai possible, à la disposition de la Chambre des Députés.

Quant aux conclusions de l'enquête, aux résolutions qu'il y aura lieu de soumettre à la Chambre des Députés et au rapport d'ensemble qui devra les résumer,

---

(1) Séance du 12 décembre 1898.
(2) Une table analytique est en préparation ; elle ormera un fascicule séparé.

la Commission ne pourra les présenter qu'après avoir conféré avec le Gouvernement et mûrement délibéré. Ce n'est pas en des matières aussi délicates qu'on peut s'exposer à prendre des décisions précipitées.

La Commission a mené rapidement l'enquête qu'elle avait entreprise (1). Elle mettra la même activité dans la conduite de ses propres délibérations. Aussi espère-t-elle être en mesure, dans un temps assez prochain, de répondre à la confiance que la Chambre des Députés a bien voulu lui témoigner.

15 avril 1899.

QUESTIONNAIRE

I

Statistique de l'Enseignement secondaire.

Variation du nombre des élèves de l'enseignement public dans la période 1879-1898, en distinguant les chiffres des divers lycées et collèges, de l'enseignement classique et de l'enseignement spécial ou moderne, des internes et des externes.

Variation, pendant la même période, du nombre des élèves des établissements libres : enseignement classique, enseignement spécial ou moderne ; écoles préparant au baccalauréat ; petits séminaires.

Motifs présumés de ces variations.

II

Régime des lycées et collèges.

Direction de la maison.

Comment sont nommés les proviseurs et les principaux ?

Nécessité de fortifier leur autorité.

Que valent les assemblées des professeurs et des répétiteurs et les conseils de discipline ?

N'y aurait-il pas lieu de donner aux lycées et collèges une certaine autonomie ?

Ne pourrait-on pas établir dans chaque lycée ou collège un conseil où entreraient, avec les représentants des professeurs et répétiteurs, d'anciens élèves qui serviraient de lien entre l'établissement et la région ?

Quelles devraient être les attributions de ces conseils ?

---

(1) Du 17 janvier au 27 mars, la Commission a tenu 38 séances et entendu 196 dépositions.

III

Éducation.

Régime de l'internat.

Comment pourrait-on associer plus étroitement les professeurs à l'œuvre de l'éducation?

Situation des répétiteurs.

Est-il possible de leur donner une participation plus effective à l'instruction et à l'éducation?

De l'éducation physique.

De la liberté et de la responsabilité. — Régime des grands élèves.

IV

Organisation de l'enseignement.

Quelles mesures pourraient être prises pour mieux assurer la préparation des professeurs, au point de vue professionnel?

Concours d'agrégation. — Utilité d'un stage dans les universités.

A

Enseignement classique.

Doit-il être étendu ou restreint? Dans quelle mesure?

Quelle doit être la durée normale des études?

Les programmes ne sont-ils pas surchargés?

Sur quoi devraient porter les allégements?

Ne pourrait-on rendre facultatifs certains enseignements, tels que celui du grec, etc.?

Dans quelle mesure les programmes devraient-ils être adaptés aux conditions locales? Part d'initiative à laisser aux professeurs et aux conseils établis auprès de chaque maison.

B

Enseignement moderne.

Y a-t-il lieu de le développer?

Quelle doit être la durée normale des études?

Les programmes appellent-ils des modifications?

Que pense-t-on de l'uniformité des cadres et des programmes.

Résultats qu'a donnés, jusqu'à ce jour, l'enseignement moderne.

A quelles professions se destinent les élèves qui le suivent? Part des professions industrielles ou commerciales, part des fonctions publiques.

Le personnel enseignant doit-il être distinct du personnel de l'enseignement classique? Comment doit-il être recruté?

C

Rapports de l'enseignement secondaire avec l'enseignement primaire et avec l'enseignement professionnel.

Serait-il désirable que les élèves n'entrassent au lycée ou au collège qu'après avoir reçu l'instruction primaire?

Devrait-on préparer la fusion de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement moderne ?

Devrait-on modifier les programmes de l'enseignement primaire supérieur de façon que les élèves pussent entrer dans les classes supérieures de l'enseignement moderne ?

Statistique de l'enseignement professionnel. — Résultats obtenus.

De la concurrence que les écoles professionnelles font aux lycées et aux collèges.

Dans quelle mesure l'enseignement professionnel peut-il être donné dans les lycées et les collèges ?

D

Étude des langues vivantes et du dessin.

Serait-il possible de donner à l'enseignement des langues vivantes un caractère pratique en organisant des séjours à l'étranger ?

Appropriation de l'enseignement des langues aux conditions locales.

Valeur de l'enseignement actuel du dessin ; réformes à y apporter.

V

Baccalauréat et examens.

Peut-on supprimer le baccalauréat ?

De la substitution au baccalauréat de certificats d'études et d'examens de passage et de sortie.

Le régime des examens peut-il être modifié ?

Le diplôme de l'enseignement moderne doit-il donner accès à la Faculté de droit et à la Faculté de médecine ?

Ne conviendrait-il pas que les programmes des examens d'admission aux écoles spéciales fussent établis avec le concours de l'Université ?

VI

Inspections générales. — Bourses d'études.

L'inspection générale ne devrait-elle pas porter sur les maisons d'enseignement considérées dans leur ensemble, aussi bien que sur les professeurs individuellement ?

Moyen de corriger les défauts des inspections. — Notes secrètes.

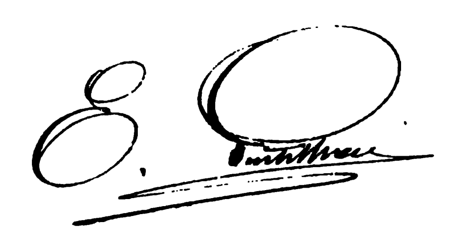
Bourses d'études. — Comment sont-elles accordées ?

A-t-on les moyens de suivre les élèves boursiers après leurs études terminées ? Combien d'entre eux se destinent aux fonctions publiques ou à l'enseignement ?

VII

Enseignement secondaire des filles.

(La Commission procédera à une enquête distincte sur l'enseignement secondaire des filles ; elle en arrêtera ultérieurement le questionnaire.)



ANALYSE SOMMAIRE (1)

des Dépositions

PAR ORDRE ALPHABÉTIQUE

Abel (Frère) (t. ii, p. 339 à 341). — *Enseignement moderne.* — Il répond à des besoins actuels. Son caractère et son but. Ses progrès, 339. Il est donné dans un grand nombre d'établissements tenus par les frères de l'instruction chrétienne, 340. Durée de cet enseignement. Difficultés de sa fusion avec l'enseignement primaire supérieur, 340.

Dessin. — Baisse de cet enseignement. Rétablissement désirable d'une épreuve écrite de dessin au baccalauréat moderne, 340.

Baccalauréat. — Son maintien. Nécessité d'une sanction, 340. Représentation de l'enseignement libre dans les jurys d'examen, 340.

Frères de l'instruction chrétienne. — Nombre des établissements des Frères en France et aux colonies, 339. Etablissements au Sénégal. Enseignement primaire, 341.

Achard (t. ii, p. 586). — *Dispenses.* — Nombre considérable des dispenses du baccalauréat.

Albert-Petit (t. ii, p. 142 à 146). — *Éducation.* — Les critiques adressées à l'éducation de l'Université sont une des principales causes de la crise. Nécessité d'assurer l'élimination plus facile des mauvais élèves, 142.

Enseignement classique. — Son allégement est désirable, soit dans les petites, soit dans les hautes classes, 143. Le grec ne devrait commencer qu'en quatrième et être facultatif en rhétorique, 143. Etude des langues vivantes, 144.

Enseignement moderne. — Pourquoi les élèves y sont moins nombreux que dans l'enseignement classique, 144. Egalité de sanction. Elle est possible s'il y a véritable équivalence entre les deux enseignements, 144. Valeur éducative suffisante des langues étrangères, 145.

Enseignement primaire supérieur. — Il est le véritable enseignement pratique. Inconvénients : il est gratuit ; il n'est pas donné dans les lycées, 145.

Baccalauréat. — Critique des examens de carrière et du certificat d'études intérieur. Maintien d'un examen dirigé par un jury étranger, 145. Ce jury devrait être composé d'anciens professeurs de l'enseignement secondaire. Avantages de cette solution au point de vue de l'avancement, 146.

Andler (t. ii, p. 62 à 67). — *Langues vivantes.* — Progrès de l'enseignement des langues vivantes, 62. — On peut les apprendre en trois ans, 64.

Enseignement moderne.— Méthodes d'enseignement, 65. Niveau des élèves de l'enseignement moderne comparé à celui des élèves de l'enseignement classique. Différences sociales, 65.

Enseignement classique. — Médiocrité de l'enseignement classique. Nécessité de l'intensifier et de l'abréger. Possibilité de faire en trois ans ce qu'on fait en sept ans, 63. Inconvénients de l'enseignement secondaire à base latine. Il faudrait moderniser l'enseignement classique, 64. État de la culture latine, 65.

Agrégation. — Projet de création d'une agrégation de lettres modernes comprenant une langue vivante et la langue française, 66.

Licence. — Suppression du grec et du latin dans plusieurs licences littéraires. Diplômes d'études supérieures adoptés à la Faculté des sciences. Avantages de ce système, 66. Licence et École normale. Les élèves de l'École normale pourraient être recrutés parmi les meilleurs licenciés, 66.

Classes. — Les classes sont trop nombreuses et trop longues, 66. Classes de cinquante minutes, 67.

Aubert (t. ii, p. 101 à 106). — *Enseignement moderne.* — Un enseignement moderne est-il nécessaire ? 101. Insuffisance de l'enseignement clas-

(1) Ces tables doivent prendre place dans le tome I, à la suite du *Questionnaire.*

sique à l'époque actuelle. Création et évolution de l'enseignement spécial, 101. Création de l'enseignement moderne. L'égalité de sanction produirait-elle un plus grand encombrement des carrières libérales? 102. Pourquoi il y a un petit nombre d'élèves dans la première moderne. Culture des élèves modernes, 103. Résultats satisfaisants. Accès désirable au droit et à la médecine, 103. Niveau identique des élèves de l'enseignement moderne et de ceux de l'enseignement classique, 104. Inconvénients de la fusion de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement moderne, 104. Recrutement des élèves, 105.

Programmes. — Dans quel sens ils devront être modifiés. Partie obligatoire et uniforme, partie variable, 105.

Éducation physique. — Ateliers de récréation. Exercices propres à développer le goût et la dextérité manuelle, 106.

Aulard (t. i, p. 456 à 464). — *Enseignement moderne.* — Son équivalence avec l'enseignement classique. Égalité de sanction. Accès désirable à la médecine et au droit, 456.

Enseignement classique. — Le baccalauréat permet de se rendre compte de la valeur réelle de cet enseignement, 456. L'enseignement de l'État est en progrès, 456. Grec, latin, composition française, littérature française, 457. Histoire contemporaine. Enseignement démocratique, 458. Importance relative des programmes, 459. Enseignement libre. Le baccalauréat et les livrets scolaires permettent de le connaître, 459. Nombre des élèves. Ce nombre semble considérable, 460. Caractère superficiel de l'enseignement libre, 461. Défaut d'initiative et de bon sens, 461. De raisonnement. Ce défaut se manifeste d'une façon sensible dans les questions d'histoire, 462. L'enseignement congréganiste et l'histoire, 462. Proportion entre les deux enseignements au point de vue de la collation des grades, 463.

Baccalauréat. — Son maintien comme grade purement honorifique, 463. Établissement d'un certificat d'études réservé à ceux qui auraient fait les trois dernières années de leurs études dans les établissements de l'État. Ce certificat serait exigible de tous les candidats aux écoles du Gouvernement et aux fonctions publiques, 464.

Balsan (t. ii, p. 657 à 660). — *Langues étrangères.* — État d'infériorité de cet enseignement. Impossibilité de l'améliorer par une simple modification des méthodes, 657. Organisation des séjours à l'étranger. Complément de l'enseignement secondaire classique, 657. Nature des études faites à l'étranger. Dispense du service militaire, 658. Examens préalables : baccalauréat. Durée et objet du séjour, 658. Pays dans lesquels cette organisation serait possible, 659. Examens subis au retour, 659. objections possibles. Résultats à attendre de cette organisation, 660.

Batiffol (abbé) (t. ii, p. 272 à 277). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Diminution sensible du nombre des élèves de l'enseignement libre dans le Midi, 272. Cette diminution existe surtout pour les jeunes élèves, 272. Causes de la crise. Sélection morale et garanties religieuses insuffisantes dans les établissements de l'État, 273.

Agrégation. — L'agrégation donne une haute culture scientifique, mais une préparation pédagogique insuffisante, 274.

Éducation pédagogique. — Son utilité, son développement dans l'enseignement ecclésiastique, 274.

Enseignement moderne. — Il n'a pas de succès dans les établissements où existe l'enseignement classique. Il doit pour réussir être isolé, 274.

Baccalauréat. — Son maintien. Extension des épreuves écrites au détriment des épreuves orales, 275.

Livrets scolaires. — Institution excellente. Compte à en tenir, 275.

Droit et médecine. — Le baccalauréat moderne doit donner accès à la Faculté de médecine. Il en est autrement pour le droit, 275.

Jurys. — Leur composition. Garanties désirables en cas d'adjonction de membres de l'enseignement secondaire. Dépôt des copies corrigées. Publication de la liste des membres du jury, 276.

Inspection. — L'inspection des établissements libres peut-elle être considérée comme une atteinte à la liberté de l'enseignement? 276. Inconvénients et difficultés d'application de ce système, 277.

Baunard (abbé) (t. ii, p. 257 à 261). — *Études classiques.* — Baisse des études classiques. Causes de cette baisse. Moyens de relever l'enseignement classique. Diminution des mathématiques dans les classes de grammaire. Allégement de la rhétorique, 257. Enseignement des sciences en philosophie, 258.

Baccalauréat. — Inconvénients pouvant résulter de sa suppression. Abaissement des études. Inconvénients des examens de carrière. Son maintien. Amélioration des programmes et de l'examen, 258.

Certificat d'études. — Défaut de parité et d'égalité dans la sanction des études; le baccalauréat est préférable, 259. Jurys. Inconvénients de l'adjonction de membres de l'enseignement secondaire. Représentation de l'enseignement secondaire public et libre dans les jurys, 259.

Enseignement moderne. — Il répond à un véritable besoin, mais ne doit pas être maintenu au même rang que l'enseignement classique. Inconvénients de l'égalité de sanction. Infériorité de la

culture moderne comparée à la culture antique, 260.

Enseignement libre. — Rapports de l'enseignement supérieur libre avec l'enseignement secondaire libre. Inspections. Ces inspections s'étendent-elles à des collèges ayant appartenu autrefois à des congrégations ? 261.

Beck (t. II, p. 1 à 9). — *École alsacienne.* — Date de sa fondation. Éducation morale. Nombre restreint des élèves dans chaque classe, 1. Défaut d'éducation morale dans l'Université, 2. Importance que les familles y attachent. Nécessité de suivre chaque élève individuellement, 2. Discipline inspirée de ces principes. Punitions spéciales. Responsabilité et solidarité, 3. Rapports fréquents avec les parents. Conseil d'administration composé de pères de famille. Internat chez les professeurs, 4. Choix des professeurs, 5. Enseignement élémentaire. Enseignement des langues vivantes. Résultats excellents, 5. Leçons de choses. Exercices physiques. Promenades instructives, 6. Examens passés devant les parents. Programmes. Latin commencé en sixième, 6. Après la sixième les élèves se dirigent à leur gré vers l'enseignement classique ou l'enseignement moderne, 6.

Enseignement classique. — Latin ; utilité du thème latin. Le grec devrait être facultatif. Modification des programmes de mathématiques dans l'enseignement classique. Modification des programmes d'histoire, 7.

Langues vivantes. — La suppression d'une épreuve écrite de langues vivantes au baccalauréat est regrettable, 7. Utilité d'une épreuve de langues vivantes au baccalauréat de philosophie, 7.

Enseignement moderne. — Destinations diverses des élèves de l'enseignement moderne. Sa réforme. Les trois classes communes. Continuation des études pour un certain nombre d'élèves pendant deux ans de plus, 8. Méthodes d'enseignement; matières enseignées. Accès à la Faculté de médecine. Question réservée pour la Faculté de droit, 8. L'enseignement moderne doit devenir plus pratique, 10.

Baccalauréat. — Sa transformation. Suppression du grade. Certificat de maturité, 8. Comment seraient subies et contrôlées les épreuves. Suppression de l'aléa actuel, 9. Bons effets à attendre de cette réforme. Son application à l'enseignement libre, 9.

Bédorez (t. II, p. 73 à 80). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Diminution du nombre des élèves dans les lycées. Principales causes, 73.

Internat. — Nécessité de donner au chef de l'internat une autorité correspondante à sa responsabilité. Cette autorité doit s'exercer sur le personnel et sur l'administration, 74.

Externat. — L'externat surveillé devrait être le type le plus répandu de l'externat. Groupement des élèves sous la direction de répétiteurs ne changeant pas pendant la journée, 74. Double personnel de répétiteurs, 75.

Assemblées de professeurs et de répétiteurs. — Ces assemblées ne sont ni assez régulières ni assez fréquentes, 75.

Maîtres répétiteurs. — Système de l'École Monge. Double personnel pour la journée et pour la nuit, 75. Recrutement. Traitement, 75.

Enseignement primaire. — Ses rapports avec l'enseignement secondaire. Ces deux enseignements sont trop séparés. Inconvénients de cette séparation trop absolue. Base commune au point de vue du recrutement, 76.

Enseignement classique. — Caractère trop rigide de l'enseignement classique, 76. Inconvénients de la suppression de la classe de mathématiques préparatoire et du baccalauréat ès sciences, 76. Rétablissement de la bifurcation dans des conditions à déterminer. Ses avantages, 77. Préparation au commerce dans les lycées, 77.

Enseignement moderne. — Il faudrait rapprocher les programmes de ses trois premières années de ceux de l'enseignement primaire supérieur, 78. Inconvénients de l'égalité de sanction, 79.

Latin et grec. — Le latin doit être commencé de bonne heure. Il pourrait néanmoins être commencé tard par les élèves de l'enseignement primaire supérieur qui entreraient dans l'enseignement secondaire, 78. Le grec doit être commencé en cinquième, 78.

Baccalauréat. — Il devrait être passé devant un jury ayant un caractère essentiellement secondaire. Le président devrait avoir fait partie de cet enseignement. La Commission pourrait se rendre dans le lycée, mais ne pas être composée de professeurs de ce lycée, 79.

Enseignement primaire supérieur. — Son développement, ses résultats, ses rapports et ses moyens de communication avec l'enseignement moderne, 80.

Bejambes (t. II, p. 413 à 415). — *Répétiteurs.* — Association de répétiteurs. Société régionale d'études pédagogiques. Son but. Association des répétiteurs à l'œuvre de l'enseignement, 413. Rapports des répétiteurs avec les professeurs. Assemblées de professeurs et de répétiteurs, leur fonctionnement. Résultats insuffisants, 414. Compte à tenir des notes données par les répétiteurs, 415. Droit de punir, 415. Amélioration de la situation des répétiteurs, 415.

Belot (t. II, p. 191 à 195). — *Proviseurs.* — Il ne doivent pas être choisis parmi les professeurs, 190; mais on doit exiger d'eux les qualités propres à leur fonction. Administration et représentation.

Rôle social du proviseur. Importance de ce rôle, 191.

Professeurs. — L'action des professeurs sur l'éducation peut être considérée à plusieurs points de vue, 191. Éducation par l'enseignement, éducation par le contact. Relations des professeurs avec les familles, 192. Les proviseurs devraient favoriser ces relations, 193.

Conseils de discipline. — Institution excellente en principe. Défauts d'organisation pratique. Formalités excessives, 193. Extension désirable de leurs pouvoirs, 193.

Exercices manuels. — Ateliers manuels, leurs avantages, 194.

Enseignement moderne. — Caractère défectueux de cet enseignement. Retour désirable à un enseignement analogue à l'enseignement spécial se terminant à seize ans, 194. Niveau des élèves modernes, 194. Inconvénients de toute égalité ou équivalence de sanction. Suppression du diplôme moderne, 195.

Enseignement classique. — Il faut le maintenir, mais le moderniser, 195.

Latin et grec. — Excès d'exercices grammaticaux. Mauvaise méthode, 196. Méthode plus littéraire, 196.

Enseignement des sciences. — Valeur éducative des sciences. Rôle de cet enseignement dans les classes de lettres, 197.

Philosophie. — Participation de tous les élèves à l'enseignement de la philosophie; valeur de cet enseignement, 197.

Programmes. — Ils ne sont pas assez élastiques. Ils devraient être pour les professeurs une simple indication, sans rien enlever à leur initiative, 197.

Baccalauréat. — Critique des solutions proposées pour remplacer le baccalauréat. Son maintien. Jurys. Adjonction de membres de l'enseignement secondaire. Dédoublement de l'examen ; ses avantages, 195.

Bérard (Victor) (t. I, p. 292 à 302). — *Lycées.* — Situation peu satisfaisante d'un certain nombre de lycées, 292. Action des proviseurs, 292.

Éducation. — Équivalence à établir entre les différents services. Professeurs et répétiteurs, 292.

Enseignement primaire. — Est-il désirable que les élèves n'entrent au lycée qu'après avoir reçu l'enseignement primaire ? Les élèves qui n'ont pas passé par l'enseignement primaire ignorent toujours certaines choses. Utilité de l'enseignement primaire à un double point de vue, 293. Le certificat d'aptitude de l'enseignement primaire pourrait être exigé pour entrer dans l'enseignement secondaire, 294. Résultats de l'enseignement secondaire, 294. Régime adopté par l'enseignement libre, combinaison des études primaires et secondaires, 295. Avantages de ce système, 295.

Enseignement secondaire. — L'enseignement secondaire ne devrait pas dépasser une durée de cinq ans, 295.

Enseignement classique. — Utilité du maintien de l'enseignement classique dans une nation catholique et sous un régime démocratique, 296.

Le grec, le latin et l'hébreu devraient faire partie de l'enseignement classique, 296 et 297.

Enseignement moderne. — Ce qu'il devrait être. Son adaptation aux coutumes locales, 297. Les conseils d'arrondissement, 298. Conception erronée de l'enseignement moderne, 302.

Lycées et collèges. — Caractères du lycée : organe de l'enseignement classique. Caractère du collège : organe de l'enseignement moderne, 298.

Langues vivantes. — Choix variable des langues vivantes suivant les régions, 299. Effets de l'étude des langues vivantes au point de vue de la haute culture, 301.

Écoles. — L'assimilation des deux enseignements doit-elle exister pour l'entrée aux écoles ? 299. Examens d'entrée à l'École navale, 300.

Baccalauréat. — Forme de l'examen, 300. Le baccalauréat devrait être avant tout un examen oral, 300. Dispense de l'examen pour les élèves les plus forts, 300. Maintien des jurys d'État pour l'enseignement libre. Leur composition, 300.

Grec. — Importance capitale de la langue grecque, 302.

Bérenger (Henry) (t. I, p. 489 à 499). — *Réforme de l'enseignement secondaire.* — Inutilité des réformes partielles, 489. L'enseignement secondaire est actuellement un enseignement de caste. Caractère du baccalauréat. Caractère de l'internat. Défaut d'éducation républicaine, 490.

Enseignement libre. — Ses progrès rapides, 491. Raisons de ces progrès, 491. L'éducation congréganiste est très bien adaptée au baccalauréat, 491. L'internat favorise le succès de l'éducation congréganiste, 492. L'enseignement secondaire, qui est un enseignement de caste, convient admirablement à l'esprit congréganiste. De là les progrès de l'enseignement libre, de là la nécessité d'une réforme générale et absolue, 492, 493.

C'est par la prolongation de l'école primaire actuelle et par la création d'Universités populaires que se résoudra le problème de l'éducation secondaire, 494.

Internat. — Son amélioration dans le sens d'une éducation de famille, 495.

Lycées. — Défaut d'autonomie des lycées, 495. Autorité du pouvoir central. Action des bureaux, 495. Défaut d'autorité des proviseurs, 496. Décentralisation des lycées, 496. Répartition du personnel des lycées et collèges, 496.

Professeurs. — Unification du corps des professeurs et des répétiteurs, 496. Nécessité d'avoir des

« éducateurs », 497. Dans chaque lycée régional, il devrait y avoir sept ou huit maisons particulières où un homme qu'on appellerait professeur aurait la direction d'un certain nombre d'enfants, 497.

Collèges. — Transformation des collèges en petites Universités populaires, 498. Les mêmes hommes y seraient chargés indifféremment de toutes les fonctions. On y donnerait une instruction professionnelle ou primaire supérieure, 498.

Enseignement moderne. — Nouveau germe de division introduit par l'organisation de deux ordres d'enseignement. L'enseignement moderne n'est qu'une extension de l'enseignement primaire supérieur, 498. Unité de l'enseignement secondaire, enseignement classique, 499. Au-dessous, enseignement primaire à des degrés divers, 499.

Inspection générale. — Mesures de décentralisation désirables : les inspecteurs généraux devraient appartenir à chaque région et non au pouvoir central, 499.

Bernès (Henri) (t. ii, p. 121 à 136). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Son étendue. Ses causes. État des études, 121. Abaissement des études et des examens, 122. Extension et transformation de la clientèle de l'enseignement classique, 122. Réformes de 1880, 123. Aggravation de la crise, 123. Exemples : études du latin et du français, 124. Documents constatant l'affaiblissement actuel, 125. Les causes: âge des élèves ; discrédit des études classiques, 125.

Discipline. — L'autorité s'est affaiblie à la suite de la réforme de la discipline de 1890. Nécessité de rendre à tous les maitres le droit personnel de punir, 127. Les conseils de discipline sont une institution excellente, mais ils ne sauraient remplacer l'autorité du maître qui s'exerce chaque jour, 127. Inconvénients d'une indulgence exagérée, 128.

Répétitorat. — Conséquences de l'organisation actuelle du répétitorat au point de vue de la discipline. Élèves confiés aux soins de maîtres différents dans la même journée, 128. Inconvénients de cet état de choses, 129. Rapports des professeurs et des répétiteurs. Peut-on recruter certains répétiteurs dans l'enseignement primaire ? 129.

Éducation. — Comment se fait l'éducation : par l'enseignement et par le contact. Insuffisance des répétiteurs à ce point de vue, 129. Le proviseur et le censeur ; les directeurs d'études, leur rôle et leur recrutement, 130.

Programmes. — Réformes de 1880. Résultats peu satisfaisants, 130. Culture antique. Son utilité, 131. Latin dans les classes élémentaires, 131. Augmentation du nombre d'heures consacrées aux langues anciennes dans les classes de grammaire, 132. Simplification de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences, 132. Bifurcation. Enseignement de la philosophie dans la division scientifique, 132. Possibilité d'un enseignement commun, reposant sur les langues anciennes jusqu'à la quatrième, 132.

Enseignement moderne. — Il ne peut donner une culture équivalente à celle de l'enseignement classique. Les sciences et les langues vivantes n'ont pas la même valeur éducative que les langues anciennes, 133. Il faut éviter la mainmise sur l'esprit français du génie germain ou anglo-saxon, 134. Inconvénients multiples de l'égalité de sanction, 134. L'enseignement moderne nuit au développement désirable d'un autre enseignement qui devrait être analogue à l'ancien enseignement spécial, 135.

Baccalauréat. — Critiques exagérées adressées à cet examen. Ses avantages, 135. Multiplication désirable des compositions écrites et durée plus grande des épreuves orales. Jury composé de membres de l'enseignement secondaire, présidé par un professeur de Faculté, 135. Inconvénients du certificat d'études supérieur. Enseignement libre. Inconvénients des dispenses accordées à un certain nombre d'élèves, 136. Bons effets à attendre d'une rigueur plus grande dans l'examen, 136.

Bertagne (t. i, p. 549 à 550). — *Enseignement moderne.* — Ses résultats médiocres, 549.

Latin et grec. — Le latin devrait être commencé en septième, pour faciliter à la fois les études et le recrutement des élèves. Maintien du grec, 549.

Programmes. — Leur surcharge n'a pas de graves inconvénients. Calcul. Le temps qui lui est consacré est-il suffisant ? 549.

Langues vivantes. — L'étude des langues vivantes devrait avoir un caractère plus pratique, 550.

Baccalauréat. — Son maintien. Son utilité. Inconvénients des dispenses d'examen, 550.

Berthelot (t. i, p. 15 à 30). — *Lycées et collèges.* — Inconvénients des grands lycées. Utilité de limiter le nombre de leurs élèves et de leur donner une destination spéciale, 15. Les uns devraient être consacrés à l'enseignement classique, les autres à l'enseignement moderne, 16. Inconvénients d'une trop grande autonomie, 19.

Assemblées de professeurs et de répétiteurs. — Leurs tendances, 18. Comités de patronage. Leur véritable rôle. Leurs attributions doivent être nettement déterminées, 18.

Externat et internat. — Amélioration du régime de l'internat par la restriction du nombre des élèves, 19.

Éducation. — L'action commune des professeurs et des répétiteurs à l'œuvre d'éducation est très désirable, 19.

Répétiteurs. — Vices de l'état de choses actuel.

Remèdes : continuité d avancement et de grade entre les professeurs et les répétiteurs, 20. Amélioration de la situation des répétiteurs.

Éducation physique. — Développement de l'éducation physique. Son maintien dans la juste mesure, 21.

Proviseurs. — Leur autorité morale. La participation au choix des professeurs et des répétiteurs, 21.

Éducation pédagogique. — Inconvénients d'un stage postérieur aux examens d'État, 21.

Enseignement classique. — Maintien de cet enseignement. Son rôle comparé à celui de l'enseignement moderne. Il semble de plus en plus reservé aux minorités, 22.

Programmes. — Leur suppression complète. Avantages de ce système, 22-23. Grec, 24. Programmes devant être faits suivant les conditions locales, 23. Programmes d'admission aux écoles spéciales. Concours de l'Université, 29.

Enseignement moderne. — Son caractère indispensable en raison de la direction des sociétés et de la civilisation humaine, 24. Il doit être scientifique. Il doit être pratique en ce qui concerne l'étude des langues vivantes, 25. Il exige des méthodes spéciales et un personnel spécial, 26. Fautes commises dans l'organisation de l'enseignement moderne. Sa durée, 27. Elle doit être plus courte que celle de l'enseignement classique, 27. Elle pourrait être prolongée pour le droit et la médecine, 29.

Langues vivantes. — Création des bourses de voyage, 28.

Dessin. — L'enseignement du dessin devrait avoir un caractère professionnel, 28.

Baccalauréat. — Sa suppression. Comment on pourrait le remplacer.

Certificat d'études. — Droits accordés aux établissements libres soumis à l'inspection. Examens conservés pour les autres, 28.

Bourses d'études. — Elles sont accordées en général au concours, dans de bonnes conditions d'équité, 30.

Bertrand (Alexandre) (t. ii, p. 535 à 540). — *Enseignement secondaire.* — Réforme. La crise est générale. Ses causes, 535. Invasion des sciences. Nécessité de les placer systématiquement au centre des études, 536. Classification d'Auguste Comte. Plan de l'enseignement secondaire en conformité de cette classification, 537. Réponse à certaines objections, 537. Unité de l'enseignement secondaire. Part à faire à l'étude des lettres, 538. Latin maintenu, 538. Grec supprimé, 539. Tableau des classes, 539. Caractère social de la réforme projetée, 541. Son lien avec la tradition, 542.

Baccalauréat. — Tradition, 542. Ses inconvénients. Difficulté de le remplacer par des examens de passage. Son maintien provisoirement, 540.

Bertrand (Joseph) (t. , p. 84 à 90). — *Enseignement secondaire.* — Il est vicié par la préoccupation inévitable des examens, 84.

Examens (des Écoles). — Changement de leur caractère et de leur niveau. Ils sont plus étendus et plus superficiels, 85.

Programmes. — Ce qu'ils étaient autrefois : ils pesaient moins sur les études. Ce qu'ils sont aujourd'hui. Leur suppression, 86, 87, 88.

Séries. — On devrait diviser en séries les candidats aux écoles, et les classer par séries, 87.

Niveau des études. — Le niveau des études baisse. Comment on pourrait le relever, 89.

Agrégation. — Le concours d'agrégation est trop élevé. Disproportion des épreuves avec le but poursuivi, 90.

Beylard (t. ii, p. 491 à 492). — *Dessin.* — Nécessité des études de dessin, 491. Application incomplète du règlement des études. Dessin obligatoire jusqu'au baccalauréat, 492.

Billaz (t. ii, p. 107 à 108). — *Enseignement moderne.* — Pourquoi il ne faut pas le rapprocher de l'enseignement primaire supérieur, 107.

Proviseurs. — Leur rôle dans l'éducation. Groupement des professeurs et répétiteurs autour de lui pour la direction morale des élèves, 107. Accroissement de leur autorité et de leur responsabilité. Rôle des associations d'anciens élèves, 107.

Enseignement moderne. — Différences des élèves modernes avec les élèves classiques au point de vue social, 108. Conditions nécessaires pour que l'enseignement moderne constitue un type d'enseignement classique, 108.

Agrégation. — Inconvénients de la spécialisation des agrégations, 108.

Blanchemain (t. ii, p. 382 à 385). — *Enseignement classique.* — Maintien de l'enseignement classique. Il doit être rendu moins encyclopédique et plus approfondi. Part à faire aux exercices physiques. Établissements placés hors des villes, 382. Orientation des élèves vers l'agriculture, 383.

Enseignement moderne. — L'enseignement moderne est une nécessité des temps présents. Son but pratique. Inconvénients de l'égalité de sanction. Durée réduite. Orientation vers les écoles spéciales d'industrie, d'agriculture et de commerce. Maintien du baccalauréat classique et moderne, 383.

Agriculture. — Nécessité de développer le goût de l'agriculture. Modifications d'organisation et de programmes dans l'enseignement primaire et secondaire en ce sens. Action combinée de l'État et de l'initiative privée dans ce but, 384. Les instituteurs et l'agriculture, 384. Essais d'encouragement à l'enseignement agricole par l'initiative des associations

agricoles. Concours-examens, 385. Progrès de l'enseignement agricole. Maintien de la liberté, 385.

Blanchet (t. I., p. 542 à 544). — *Proviseurs.* — L'autorité des proviseurs devrait être augmentée, 542. Choix du personnel. Organisation des études. Initiative en matière budgétaire. Excès de régidité du tarif des frais scolaires. Bourses et demi-bourses. Action sur les maîtres répétiteurs, 543.

Maîtres répétiteurs. — Le répétitorat doit être un stage. Certains répétiteurs pourraient être nommés surveillants généraux et censeurs, 543.

Enseignement classique. — Maintien du grec et du latin. Utilité d'une bifurcation consistant dans la disparition du grec à la fin de la 3e ou de la 2e et dans son remplacement par l'étude des sciences, 543.

Enseignement moderne. — Egalité de durée et de sanction avec l'enseignement classique. Restauration de l'enseignement spécial, 543.

Grec et latin. — Expérience analogue à celle tentée en Allemagne et consistant à enseigner le grec et le latin après un premier cycle d'études. Cette expérience aurait-elle des chances de réussir ? 544.

Langues vivantes. Cet enseignement est en progrès. Les professeurs devraient avoir moins d'élèves, 544.

Baccalauréat. — Composition du Jury. Il pourrait, sur la proposition du proviseur, dispenser de l'examen un certain nombre d'élèves. Avantages de ce système au point de vue des études, de l'aléa de l'examen, de l'autorité des proviseurs et des professeurs, 544.

Blondel (Georges) (t. II, p. 438 à 446). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Ses causes. Critiques adressées à l'Université. Défaut d'éducation. Critiques adressées à l'enseignement secondaire en général, 438. Initiative insuffisamment développée, 439.

Enseignement classique. — Son utilité et son rôle en France. Valeur de la culture classique, 439. Elle ne convient qu'à une élite, 439. Elle ne doit pas être étendue à un trop grand nombre, 440. Elimination des mauvais élèves de l'enseignement classique au moyen des examens de passage, 440. Etude des sciences réduite à son minimum dans l'enseignement classique, 441.

Enseignement moderne. — Il doit avoir un caractère nettement séparé de l'enseignement classique. Il doit avoir un but pratique. Matières devant faire partie de cet enseignement, 441. Type d'enseignement correspondant en Allemagne, 441. Son influence sur l'essor économique de l'Allemagne, 442. Nécessité d'une forte organisation de l'enseignement moderne. Question de l'égalité de sanction, 443. Etablissements et personnel distincts. Analogie avec l'enseignement spécial, 446.

Baccalauréat. — Ses inconvénients. Son remplacement par d'autres épreuves. Examens de carrière. Certificats d'études. Réformes et modifications réalisables immédiatement, 441. Réforme de l'esprit public en France, 445.

Philosophie. — La philosophie devrait être enseignée dans les Universités. Système allemand, 446.

Bloume (t. II, p. 177 à 179). — *Baccalauréat.* — Son remplacement par une série d'examens successifs. Système des examens par unités, 177. Fonctionnement. Jury. Avantages du système, 178.

Enseignement scientifique. — Il n'est pas en baisse. Les élèves de rhétorique, d'abord faibles, deviennent rapidement forts, 178. Les élèves modernes en sciences, leur niveau, 179.

Boissier (t. I, p. 65 à 71). — *Internat.* — Inconvénients et avantages, 65. Moyens de remédier aux vices de l'internat, 66.

Répétiteurs. — Il faut améliorer leur situation, 67.

Education. — De l'impossibilité d'imiter de trop près l'éducation anglaise. Cette éducation est trop vantée, 67.

Professeurs. — Ils sont égaux sinon supérieurs à ceux des autres nations, 68.

Ecole normale. — Il faut la conserver. Ses avantages. Institutions similaires à l'étranger, 68. Son action au point de vue pédagogique, 69.

Enseignement classique. — Son maintien avec sa durée actuelle, 69. Le grec doit continuer à faire partie des matières enseignées dans l'enseignement classique, 69, 70.

Baccalauréat. — Il faut garder mais réformer le baccalauréat, 70. Simplification des programmes, 71.

Bossert (t. II, p. 56 à 62). — *Inspection générale.* — Insuffisance de l'inspection des langues vivantes, 56. Le nombre des inspecteurs a diminué tandis que celui des établissements et des professeurs a augmenté, 57.

Langues vivantes. — Progrès de cet enseignement. Méthodes nouvelles. Enseignement oral. Résultats obtenus dans les classes supérieures, 57. Recrutement des professeurs de langues vivantes, 60.

Assemblées de professeurs. — Utilité des assemblées spéciales entre professeurs du même ordre, 58.

Enseignement moderne. — Il est en progrès. Egalité de sanction. Il n'y a pas excès à exiger deux langues. Résultats de cet enseignement, 58. Son double but, 59. Répartition des élèves dans des cours d'après leur force, 59. Cours supplémentaires

du premier semestre. Lycées de Paris. Groupement des élèves par catégories de force, 59. Le baccalauréat moderne devrait comporter les mêmes prérogatives que le baccalauréat classique, 60.

Education pédagogique. — Constatation des qualités professionnelles des candidats au professorat en Allemagne. Les séminaires. L'agrégation en France, au point de vue professionnel, 60.

Baccalauréat. — Sa transformation. Baccalauréat interne passé dans l'intérieur du lycée et portant sur toutes les matières de l'enseignement secondaire, 61. Jury composé de professeurs du lycée, présidé par un délégué de l'administration, 61. Application de ce système aux établissements libres soumis à l'inspection, 61.

Lycées. — Inconvénients des grands lycées, 61.

Bourses. — Bourses et séjours à l'étranger, 62.

BOUCHARD (t. I, p. 521 à 532). — *Enseignement primaire.* — Ses modalités, son objet, 521.

Enseignement supérieur. — Son rôle social, sa spécialité, 522.

Enseignement secondaire. — Il est la base nécessaire à l'enseignement supérieur. Action directrice de ceux qui l'ont reçu, 523. Son caractère non utilitaire, 523. Son but, 524. Il forme la moralité, le goût et l'intelligence, 524. Ses moyens d'action, 524-525. Abus qui est fait de l'enseignement secondaire. Reconstitution désirable de l'enseignement spécial, 526.

Grec et latin. — A quels élèves il faut réserver l'étude du grec et du latin. Lettres, Histoire, Chartes, Médecine, 527. Inconvénients de l'enseignement classique pour certains élèves, 527. L'enseignement secondaire sans grec et sans latin, 527.

Enseignement moderne. — Il peut donner une culture équivalente à celle de l'enseignement classique. Son organisation, sa durée, son égalité avec l'enseignement classique, 528. Ses résultats, 528. Inconvénients du rapprochement de l'enseignement moderne avec l'enseignement primaire supérieur, qui doit trouver son développement naturel dans l'enseignement spécial. 529. Obstacles apportés au succès de l'enseignement moderne. Inégalité de sanction, 529.

Droit et médecine. — Pourquoi on refuse l'accès des Facultés de médecine et de droit aux élèves de l'enseignement moderne. Conception fausse. La médecine devra être accessible à l'enseignement moderne réorganisé et élevé au niveau de l'enseignement secondaire classique, 530.

Baccalauréat. — Ses inconvénients. Sa préparation dans l'enseignement public et libre, 530. Raisons du succès de l'enseignement libre, 531. Comment on pourrait le transformer, 531. Livret scolaire, 532. Epreuves orales, certificat d'études, 532. Application du système aux établissements libres, 532.

Maîtres répétiteurs. — Transformation de la fonction des maîtres répétiteurs. Leur rôle de précepteurs. Ils devraient être affectés à une promotion et suivre et guider leurs élèves de la sixième à la philosophie, 532.

BOUDHORS (t. II, p. 137 à 142). — *Education.* — Double point de vue auquel on peut se placer. Tenue extérieure, éducation morale. Directeurs d'études. Inconvénients susceptibles de provenir de l'application de ce système, 137. Tendances et caractère probable des directeurs d'études, 137. Education libérale de l'Université. 138. Education par les professeurs. Contact avec les élèves, 138.

Enseignement moderne. — L'égalité de sanction n'est pas un régime d'égalité mais un régime de privilège, 139. Elle amènerait la création d'une licence moderne qui serait accessible à l'enseignement primaire et détournerait un grand nombre d'élèves des professions commerciales en raison de la dispense militaire, 139. Effets possibles de la culture anglo-allemande au point de vue de l'intégrité intellectuelle et morale de la nation, 140. Excellence de la culture gréco-latine au point de vue politique et social, 140. Inconvénients d'un enseignement moderne classique. Utilité d'un enseignement pratique, 141. Cet enseignement serait secondaire, il permettrait à certains élèves le passage dans l'enseignement classique, 142.

BOUGIER (t. II, p. 237 à 240). — *Langues anciennes.* — Cours spécial au collège Rollin. Préparation des élèves en deux ans pour la rhétorique. Recrutement exceptionnel. Impossibilité de retarder l'étude des langues anciennes pour la majorité des élèves, 237-239.

Assemblées de professeurs. — Compte à tenir de l'avis des professeurs. Tendance actuelle. Les assemblées de professeurs devraient avoir plus d'autonomie, 238.

Conseils de discipline. — Leurs bons résultats, 238.

Anciens élèves. — Avantages de réunir dans un conseil de professeurs des anciens élèves. Rôle et attributions de ces conseils, 238. Propagande et patronage, 238.

Education physique. — Son développement désirable, ses bons résultats, 238.

Enseignement primaire. — Il n'est pas désirable que les élèves n'entrent au lycée qu'après avoir reçu l'instruction primaire, 239.

Bourses. — Utilité du retrait possible des bourses dans certains cas, 239.

Inspection générale.—Son fonctionnement donne de bons résultats. Il n'y a pas de notes secrètes, 239.

Agrégation. — Inutilité d'un stage dans l'Université, 240.

Bouquet (t. II, p. 508 à 511). — *Ecoles supérieures de commerce.* — Leur enseignement, leur nombre, 508.

Ecoles pratiques de commerce. — Leur niveau, leur caractère professionnel, leur nombre, leur développement, 508. Gratuité, 509. Adaptation des programmes aux besoins locaux, 509. Direction du ministère du commerce, 509. Ecoles nationales professionnelles. Direction du ministère de l'instruction publique, 509. Autres types d'écoles. Régime de la loi de 1880, 510. Ecoles libres. Régime de la loi de 1880, 510. Destination des élèves. Carrières industrielles et commerciales, 511.

Bourgeois (Emile) (t. I, p. 373 à 391). — *Réforme de l'enseignement secondaire.* — Comment se présente cette réforme au point de vue historique, 373. Enseignement primaire, enseignement supérieur, série de réformes de l'enseignement secondaire, 373. Ces efforts n'ont pas abouti. S'est-on engagé dans une direction mauvaise? 374. Base ancienne du problème de l'enseignement secondaire, 374. Le cardinal Duperron. Le cardinal de Richelieu, Fleury, Foulon, 374. Rousseau; les publicistes de la Révolution. Principal grief : nombre trop considérable des établissements d'enseignement secondaire, 375. Statistique comparée du nombre des établissements d'enseignement secondaire en 1889 et en 1897, 376. Augmentation considérable de cet enseignement, 376.

Causes de cet accroissement : L'enseignement secondaire est, contrairement à ce qu'il devrait être, une préparation à l'enseignement supérieur, 376. Ancien régime, Révolution, Empire, 377. Loi de 1833. Création de l'enseignement primaire supérieur, 378. Erreur commise, l'enseignement moyen qualifié d'enseignement primaire, 379. L'enseignement nouveau moyen spécial subit la même orientation défectueuse, 379. Accroissement fatal, dans ces conditions, des établissements d'enseignement secondaire, 380.

Pourquoi le clergé a favorisé le développement de l'enseignement, 380-381. Comment l'Université a été indirectement l'une des causes du succès de l'enseignement libre, 381. Réduction désirable du nombre des candidats à l'enseignement supérieur dans l'enseignement public et libre, 381. Effets de la loi de 1850, 381. Effets de la loi militaire, 382.

Baccalauréat. — Ses inconvénients. La source du mal est dans la constitution même de l'instruction publique, 382. Comment cet examen a été faussé dans son principe ; défaut d'un véritable enseignement secondaire, confusion de l'enseignement secondaire avec l'enseignement supérieur; concurrence et développement des établissements religieux, 383.

Effets de l'institution du baccalauréat moderne sur l'enseignement libre, 384. Remèdes proposés, 385.

Enseignement moderne. — L'enseignement moderne constitue-t-il un remède? Critiques adressées à cet enseignement : il n'est pas moyen, 385.

Enseignement spécial. — Principe excellent, 385. Application mauvaise, 386.

Conclusions. — Création d'un enseignement secondaire proprement dit, d'une instruction générale et moyenne, 386. Cette instruction ne doit pas être professionnelle, 386. Sa durée, 387. Matières qui seraient enseignées, 387. Maintien du latin, 387. Sa valeur éducative, 388. Suppression du grec dans l'enseignement secondaire, 388. Sciences, 388. Lycées et collèges. Leur répartition inégale, 388. Répartition nouvelle, 389. Lycées spéciaux, leur nombre, 389. Leur caractère exceptionnel, 378. Sélection faite à 12 ans. Institution analogue à celle du P. C. N. pour tempérer les inconvénients d'une sélection trop absolue effectuée à cet âge. 390.

Les lycées classiques conserveraient le baccalauréat, 390. Equivalence à établir au point de vue des conditions d'aptitude requises, entre l'enseignement secondaire public et libre, 391.

Bourgeois (Léon) (t. II. p. 683 à 704). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Situation actuelle de cet enseignement. Discipline, 683. Résultat de la réforme de 1891, 674. Causes et effets de la crise, 684. Conséquences de la loi de 1850, 684. Progrès de l'enseignement congréganiste, 685.

Réforme de l'enseignement secondaire. — Nécessité de donner la liberté à l'Université elle-même, 685. Centralisation excessive et mobilité de l'autorité centrale, 686. Difficulté d'une réforme de l'enseignement secondaire, 686.

Proviseurs et principaux. — Défaut d'autorité des proviseurs. Leurs changements trop fréquents. Excès de besogne administrative, 686. Absence de toute action personnelle sur les programmes et les budgets, 686. Accroissement de leur autorité et de leur responsabilité, 687.

Lycées et collèges. — Leur autonomie, 687. Extension de leur personnalité morale, 787. Autonomie financière dans certaines limites, 687. Nécessité de liens avec la région où se trouve chaque établissement, 687. Représentation des lycées. Introduction dans les conseils d'administration de représentants de la région et de l'Université, 688. Entrée des instituteurs dans les classes élémentaires des lycées, 688. Leur représentation dans le Conseil d'administration, 688. Institution de nouveaux Conseils au chef-lieu d'académie, 688.

Internat. — Son caractère indispensable, 689. Ses avantages au point de vue moral et social, 689. Défauts de son organisation actuelle, 689. Inconvénients des établissements scolaires trop vastes, 689. Amélioration de l'internat par la décentralisation et la liberté, 689.

Répétiteurs. — Difficulté de trouver des débouchés pour les répétiteurs. Le répétitorat tel qu'il existe actuellement ne constitue pas une situation suffisante pour en faire une carrière. Il faut donc le lier au professorat, charger les répétiteurs de cours complémentaires, leur donner, dans une certaine mesure, accès à l'enseignement, 690. Personnel spécial pour les fonctions de surveillance. 691. Recrutement de ce personnel, 691.

Directeurs d'études. — Leur utilité, leur rôle, 692. Ils seraient attachés à un groupe d'élèves et les suivraient pendant plusieurs années. Ils auraient une mission éducative et apprendraient à travailler à chacun des élèves. Recrutement parmi les professeurs, 692. Conception étroite et fausse du rôle du professeur. Sa véritable mission, 693. Abus de spécialisation, 694.

Agrégation. — Sa transformation désirable. Préparation plus pratique et plus directe aux fonctions de l'enseignement, 694. Nécessité d'un stage. Agrégation de grammaire, son caractère trop scientifique et trop spécial, 695.

Enseignement moderne. — Esprit de la réforme de 1891, 695. Son caractère indispensable, 696. Ses motifs, 696. Variété des types de cultures. Avantages de cette variété, 696. Possibilité de la création d'un type nouveau. 697. Valeur de la culture moderne comparée à la culture antique, 698, 700. Egalité de sanction, 698. Danger d'une confusion avec l'enseignement primaire supérieur, 698. Résultats de l'enseignement moderne, 699. Son développement ne saurait provoquer la désertion de l'enseignement classique, 700.

Baccalauréat. — Sa suppression. Son remplacement par un certificat d'études et par des examens de carrière, 698. Difficultés provenant de l'existence de l'enseignement libre. Droit de contrôle de l'Etat sur tout enseignement, 701. Valeur légale des certificats d'étude. Jury. Composition du jury. Membres de l'enseignement secondaire présidés par un professeur de faculté, 701. Application de ce système aux établissements libres. Examens de passage, 702. Livrets scolaires, 702. Le jury d'Etat dans les établissements libres, 703. Variété des certificats d'études, 704. Epreuves spéciales pour l'admission à la Faculté de droit. Liberté dans la confection des programmes. Ses limites, 704.

Boutmy (t. i. p. 216 à 220). — *Organisation de l'enseignement secondaire.* — L'instruction secondaire comprend deux ordres distincts : l'acquisition des connaissances et la réflexion, 216. Il faut rendre à la réflexion sa place dans l'ensemble de l'éducation, 207. Régime proposé. Classes et cours, 217. Comment les élèves prendront l'habitude de la réflexion, 218.

Directeurs d'études. — Leur rôle. Ils provoqueraient des groupements d'élèves, indépendants des classes. Leur action éducatrice, 218. Comment seraient remplacés les maîtres d'étude, 218.

Baccalauréat. — Il devrait comprendre deux examens distincts ; l'un portant sur les matières enseignées dans les classes, l'autre sur les matières enseignées dans les cours. Comment seraient données les notes, 119. Conséquences des réformes proposées au point de vue de l'enseignement libre et au point de vue de l'enseignement moderne, 219.

Latin. — Utilité de la traduction. Supériorité du latin sur toutes les autres langues au point de vue des effets de la traduction. Inconvénients de l'étude d'une seconde langue morte. Le grec nuirait à l'étude du latin ; il ne faut apprendre qu'une seule langue à la fois, 220.

Langues vivantes. — On pourrait commencer par l'étude d'une langue vivante jusqu'à la quatrième. A partir de la quatrième, on ne lui consacrerait plus que le temps nécessaire pour en conserver la connaissance acquise et on ferait étudier le latin, 220.

Boutroux (t. I, p. 328 à 342). — *Réformes.* — Esprit dans lequel on doit tenter la réalisation d'améliorations réelles et fécondes, 328, 329.

Lycées et collèges. — Leur condition matérielle. Insuffisance d'un certain nombre de collèges de petites villes. Inconvénients des trop grands lycées dans les grandes villes, 330.

Internat. — Inconvénients de l'internat. Il ne forme pas assez le caractère. Défaut d'initiative, 330. Etat de la discipline actuelle, 330.

Programmes. — Surcharge des programmes, mauvais effet de cet état de choses. Substitution du principe de la diversité à celui de l'uniformité dans les méthodes d'enseignement, 331. Dangers de cette tendance au point de vue national, 332.

Proviseurs. — L'accroissement de leur autorité est très désirable, 332. Les proviseurs doivent réunir les professeurs, les conseiller et les diriger dans les détails de leur enseignement, 333. Ils doivent être en rapport avec les familles au point de vue de l'éducation, 333. Etendue de leur action. Responsabilité, 335.

Maîtres répétiteurs. — Nature de leur mission auprès des élèves, 333.

Réunions communes. — Promenades, cercles, bibliothèques. Utilité de ces institutions, 334.

Méthodes. — Evolution de l'enseignement des littératures antiques. Nouveau point de vue auquel on se place aujourd'hui. Conception fausse, 335. Gymnases allemands, 335. L'agrégation telle qu'elle est comprise actuellement peut-elle être considérée comme une des causes de cet envahissement de l'enseignement secondaire par l'enseignement supérieur ? 336. Les programmes devraient être vraiment secondaires et classiques, 337. Les classes de 50 minutes coupées par des récréations de dix minutes seraient préférables

aux classes de deux heures, 333, 337. Le professeur devrait surexciter davantage l'effort des élèves pendant les classes, 337. Utilité des examens de passage, 337.

Latin et grec. — Nécessité de l'étude de ces langues, à divers point de vue. Le latin et les langues étrangères indo-européennes, 337. Il faut commencer le latin dès la septième et le maintenir jusqu'en philosophie, 338. Le grec doit être maintenu, mais limité à l'essentiel, 338.

Histoire et géographie. — Plus de principes et moins de détails, 338.

Enseignement scientifique. — Il doit marcher de front avec l'enseignement littéraire, ce qui est possible en le restreignant à l'essentiel, 339.

Bifurcation. — Il ne faut pas rétablir la bifurcation. Ses inconvénients, 340.

Langues vivantes. — Les résultats de cet enseignement sont satisfaisants étant donné le peu d'heures qu'on leur consacre, 340. Il faudrait lui donner un développement plus considérable, 340.

Education physique. — Son insuffisance absolue. Son développement désirable, 340.

Baccalauréat. — Son maintien. Examen passé aux sièges des Facultés. Intérêt de l'Etat. Intérêt des études, 341. Modifications proposées, 341. Jurys, 342.

Enseignement moderne. — Arguments contre l'unité de sanction. Véritable but de l'enseignement moderne. Adjonction possible d'une classe facultative de latin à l'enseignement moderne, 342.

Bréal (t. I, p. 71 à 80).— *Crise de l'enseignement secondaire.* — Le nombre des élèves des lycées n'est pas ce qu'il devrait être. Causes de cét état de choses.

Programmes. — Instabilité des programmes. Comment se sont faits les programmes de 1880, 72. Changements opérés en 1887, 73.

Enseignement spécial.— Son véritable but dans l'esprit de son fondateur, 73.

Enseignement moderne. — Les critiques qu'on peut lui adresser, 73. Inconvénients de la priorité de sanction, 73. — Il faudrait donner à l'enseignement moderne un caractère très pratique, 75, et revenir ainsi dans la mesure du possible à la conception de M. Duruy, 75.

Grec et latin. — Il faut les maintenir dans l'enseignement classique, 75.

Langues vivantes. — La répartition de l'étude des langues vivantes suivant les régions serait désirable. Entente avec le Ministre de la Guerre, 76.

Lycées. — Il faudrait avoir de moins grands lycées, et des lycées différant par la nature des études, 76.

Proviseurs. — Il faudrait donner plus de liberté aux proviseurs et laisser à leur disposition un certain budget, 77.

Baccalauréat. — La direction de l'examen doit être laissée aux professeurs de l'enseignement supérieur. Collaboration possible des membres de l'enseignement secondaire, 78.

Education pédagogique. — Les professeurs manquent trop souvent de méthode d'enseignement. Système allemand, 78.

Breitling (t. I, p. 551 à 555). — *Enseignement moderne.* — Force des élèves de cet enseignement comparés à ceux de l'enseignement classique. On ne peut juger encore l'enseignement moderne. Orientation des élèves modernes. Statistique. Elèves quittant le lycée en 4ᵉ ou en 3ᵉ, 551. Egalité de sanction. Culture scientifique, 552. Droit et médecine. Age des élèves modernes, 552.

Hautes écoles. — Le surmenage tient aux concours et non aux programmes, 552. Les examens de l'Ecole polytechnique. Méthode très bonne, 553. Accord avec l'Université pour la rédaction des programmes, 553.

Maîtres répétiteurs. — Amélioration de la situation des répétiteurs. Décrets de 1887 et de 1891. Elévation de leur niveau. Etendue et limite de l'action des proviseurs sur eux, 553. Le répétitorat doit être un stage, 553. Difficulté de trouver des débouchés, 554. Rapports entre professeurs et répétiteurs, 554.

Réunions, bibliothèques, cercles. — Utilité d'une salle de réunion. Professeurs, répétiteurs et élèves pourraient y être admis, 555.

Brelet (t. II, p. 358 à 367). — *Proviseurs.* — Comment on peut fortifier leur autorité 358. Relèvement de leur situation matérielle ; indépendance vis-à-vis de l'administration centrale, 359. Partage rationnel de leurs attributions avec le personnel des lycées, 359.

Assemblées de professeurs. — Leur maintien, leur fonctionnement assuré, 359. Adjonction d'éléments étrangers à l'Université, 360.

Conseils de discipline. — Organisation et attributions, 359.

Internat. — Son maintien, ses avantages, 360.

Répétiteurs. — Le répétitorat doit être un stage. Issues possibles, 360.

Education physique. — Il faut l'encourager, non en vue des lendits et des concours qui produisent le surmenage, mais en vue d'un développement normal, 360.

Enseignement classique. — Sa triple base. Sa supériorité au point de vue éducatif sur l'enseignement moderne, 361. Nécessité de le maintenir et de le commencer de bonne heure, 361. Il faut commencer le latin en septième, 361. La population scolaire en sera accrue, et l'âge des élèves sera relevé dans toutes les classes, 362.

Programmes. — Ils ne sont pas surchargés, mais

l'enseignement et en particulier celui de la philosophie est parfois trop élevé, 363.

Grec. — L'étude du grec doit rester obligatoire. Elle est nécessaire pour maintenir l'unité de l'enseignement classique.

Bifurcation. — Une bifurcation pourrait être établie après la seconde menant à un baccalauréat ès sciences où la connaissance du grec ne serait pas exigée, 364.

Enseignement moderne. — Nécessité d'un enseignement moderne, 364. Son dédoublement, enseignement moderne proprement dit et enseignement spécial, 365. Personnel particulier ; professeur principal dans chaque classe, 365. Création pour ces deux enseignements d'une agrégation littéraire et d'une agrégation scientifique. Adaptation aux conditions locales, 366.

Baccalauréat. — Maintien d'un examen en dehors des lycées. Nécessité de l'inégalité de sanction, 366.

Examens de passage. — Ils ne sont pas toujours illusoires. Action personnelle des professeurs à ce point de vue, 366.

Inspection générale. — Elle doit porter sur les établissements considérés dans leur ensemble. Elle est trop générale. Augmentation désirable du nombre des inspecteurs, 367.

Broca (t. II, p. 584 à 585). — *Médecine.* — La médecine exige une culture générale, 584. Cette culture ne peut être acquise que par les études de lettres, 585. Impossibilité d'assurer une sélection par des examens d'entrée à la Faculté de médecine, 585. Nombre et niveau des dispensés, 585.

Brocard (t. II, p. 423 à 428). — *Education.* — Critiques adressées à l'Université, 423. Améliorations désirables. Essais d'accouplement des études. Suppression du dualisme qui existe entre les fonctionnaires d'un lycée ; professeurs titulaires et professeurs adjoints, 424. Conférences faites par les répétiteurs, 425.

Associations d'élèves. Il faut les favoriser, 425. Exemple donné par l'enseignement libre, 426.

Grec. — Sa suppression, 426.

Latin. — Il faut le conserver. Sa présence dans l'enseignement à titre de cours libre, 426.

Enseignement scientifique. — Part à faire dans les programmes aux sciences expérimentales et aux sciences d'observations, 426.

Proviseurs. — Leur rôle dans l'éducation, 426.

Répétiteurs. — Amélioration de leur situation matérielle. Traitements, 427.

Bourses. — Bourses d'externes. Avantages de cette institution, 428.

Brouardel (t. I, p. 207 à 214). — *Baccalauréat.* — Comment le baccalauréat s'est transformé, 207. Mauvais résultats, 208. Caractère encyclopédique, 210.

Enseignement moderne. — Conception erronée. Supériorité de celle de M. Duruy, 208. Ce que devrait être l'enseignement moderne, 208. Il ne semble pas en l'état actuel développer les facultés nécessaires pour bénéficier de l'enseignement supérieur, 211.

Latin et grec. — Valeur éducative d'un enseignement dont le latin et le grec sont exclus. Les licenciés ès sciences et les licenciés en droit à la Faculté de Médecine, 208.209. Utilité du grec et du latin pour les médecins au point de vue social, 213. Elimination d'un trop grand nombre d'étudiants, 214.

Langues vivantes. — Il faudrait les enseigner d'une façon plus pratique, 209.

Enseignement classique. — Il faudrait le simplifier, 212. Les programmes sont surchargés, 213, 215. Assimilation de l'enseignement moderne à l'enseignement classique en ce qui concerne l'entrée des Facultés de Médecine. Avis de la Faculté, 215.

Examens. — Le certificat P. C. N. Ses bons résultats, 214.

Brunetière (t. I, p. 176 à 185). — *Internat.* — Inconvénients et avantages. Sa valeur démocratique, 176.

Professeurs. — Le seul moyen d'associer plus étroitement les professeurs à l'œuvre d'éducation paraît être la diminution du nombre des élèves, 177.

Répétiteurs. — Leur défaut d'autorité morale. Accès désirable à l'administration suivant des conditions à déterminer, 178. Les directeurs d'études, 179.

Agrégation. — Réformes à faire — en particulier pour l'agrégation des lettres, 179, 180.

Éducation pédagogique. — Utilité d'un stage dans les lycées. Ce stage devrait précéder l'agrégation, 180.

Enseignement classique. — Son maintien. Les littératures anciennes ont l'avantage de n'être ni professionnelles, ni passionnelles, ni confessionnelles, 181, 182.

Latin et grec. — Valeur éducative du latin pour l'esprit français. Le grec doit être maintenu dans l'enseignement secondaire, 182, 183.

Enseignement moderne. — Pourrait-il être une cause d'abandon des études classiques? 185.

Baccalauréat. — On ne peut le supprimer, 183. Mais le régime de l'examen devrait être modifié, 184. Simplification des programmes. Jurys spéciaux, 184.

Philosophie. — L'enseignement de la philosophie doit continuer à être donné dans les lycées, 185.

Brunot (t. I, p. 365 à 371). — *Crise de l'ensei-*

gnement secondaire. — Ses causes, 365. Préoccupation excessive de maintenir ou d'accroître le nombre des élèves, 365.

Maîtres répétiteurs. — Amélioration désirable de ce personnel. Leur recrutement parmi les maîtres de l'enseignement primaire, 365.

Professeurs. — Leur supériorité incontestable au point de vue de l'instruction. Leur aptitude pédagogique, 366.

Agrégation. — Modifications à introduire dans le système actuel : examen de faculté. Stage ou examen professionnel, 366.

Grec. — La connaissance du grec est minime. Elle diminue chaque jour, 366.

Latin. — Celle du latin est plus réelle, mais très insuffisante, 367. Décadence croissante et inévitable du latin, 368. Avantages et inconvénients de la culture antique, 369. L'orthographe, 370.

Enseignement moderne. — Cet enseignement est-il suffisant pour former les esprits? 370. Culture des littératures modernes, 370. Nécessité d'un professeur principal, 371. Mauvaises conditions dans l'organisation et le fonctionnement de cet enseignement, 371. Égalité de sanction, 372.

Langues vivantes. — Mauvaises méthodes suivies, 370. L'enseignement des langues vivantes doit être commencé de très bonne heure — méthode pratique, 370. Collèges de langues étrangères, expériences à faire, 371.

Buisson (t. i, p. 435 à 443). — *Réforme de l'enseignement secondaire.* — La question de l'enseignement secondaire est une question sociale. Sa définition à ce point de vue, 435. A certaines circonstances sociales doivent s'adapter certaines règles pédagogiques, 436.

Premier fait social. Il ressort des chiffres de la population scolaire. Son augmentation croissante. Influence de ce fait sur la conception de l'enseignement, 436.

Second fait social. Desiderata des familles : éducation libérale et préparation à la vie pratique. Éducation mixte, 437.

Troisième fait. L'enseignement n'a pas un terme fixe et invariable, un certain nombre d'élèves s'arrêtent en route, soit de leur fait, soit du fait de leurs familles. Plans d'études variés, 437. Il faut modifier le cadre trop rigide de l'enseignement secondaire, 438.

Quatrième fait. Efforts tentés pour arriver au baccalauréat. Nombreux échecs, 438. Élèves déclassés. Il faut remédier à ce mal en ouvrant en temps utile aux élèves des voies diverses tendant à des buts appropriés et précis, 439.

Baccalauréat. — Il devrait devenir un examen de fin d'études. Institution de sérieux examens de passage. Leur fonctionnement dans l'enseignement public et libre, 440. Le baccalauréat serait ainsi transformé, 440.

Limites d'âge.— Limite d'âge réelle pour le commerce et l'industrie. Examens de fin d'études appropriés. Examens complémentaires, 441. Exemple de l'enseignement primaire supérieur, 441.

Discipline. — Elle doit être correspondante à l'éducation. Discipline libérale, 441.

Grec et latin. — Ils doivent être maintenus pour tous les établissements qui pourront poursuivre le type complet de l'enseignement classique. — On peut essayer de faire apprendre plus tard les langues mortes, 442.

Enseignement moderne. — Distinction entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement moderne, 442. Peut-on rapprocher, en faisant de l'un la suite de l'autre, l'enseignement primaire supérieur et les classes supérieures modernes? But à atteindre en ce sens. Passage d'un cadre à l'autre. Moins d'uniformité et plus de souplesse sont à désirer dans les divers types d'enseignement, 443.

Buquet (t. ii, p. 503 à 507). — *École centrale.* — Conseil de perfectionnement. Programmes. Leur modification récente. Leur influence minime. Importance de la méthode d'enseignement, 503. Défaut d'esprit pratique, 504. Caractère trop scientifique de l'agrégation, 505. Recrutement des élèves de l'École centrale : enseignement classique et moderne, enseignement public et libre, 505. Admission à l'école : augmentation des coefficients de physique, de chimie et de dessin, 506. Défaut de profondeur dans les connaissances, 507.

Chailley-Bert (t. i, p. 352 à 364). — *Organisation de l'enseignement secondaire.* — Effets de l'enseignement secondaire actuel. Les non classés et les déclassés, 352. Il est suivi par un certain nombre d'élèves auxquels il n'est pas destiné en réalité, 353. Effets de cet état de choses, 354. Il est aggravé par l'obligation du service militaire, 354.

Commerce. — La loi militaire et le commerce, 354. Carrières commerciales. Leur recrutement à l'époque actuelle, 355. Privation d'un ancien débouché, 355. Diminution du nombre des oisifs, ses conséquences au point de vue commercial, 356. L'enseignement secondaire prépare mal à de tels résultats, 356. Les patrons préfèrent souvent les élèves de l'enseignement primaire, 357.

Réforme de l'enseignement secondaire. — Remèdes proposés, 357. Accès plus difficile de l'enseignement secondaire. Accès plus facile de l'enseignement primaire supérieur, 348. Difficultés de réalisation au point de vue pécuniaire, 358.

Programmes. — Inconvénients des programmes actuels. Double objet à atteindre, 358. Matières qui devraient y être comprises, 358-359. Durée du

nouvel enseignement, 359. Méthodes pratiques d'enseignement, 359. La spécialisation, ses avantages au point de vue pratique, 360.

Baccalauréat. — Cet examen a l'inconvénient d'accroître le nombre des élèves de l'enseignement secondaire, 361. Sa suppression au profit de l'enseignement primaire supérieur, 361. Examens de carrière, 361. Importance capitale des méthodes, 362.

Bourses. — Leur utilité dans une démocratie, 362.

Extension de l'Université. — Excellence de ce système. Résultats obtenus à l'étranger, 362.

Enseignement classique. — Pour la catégorie d'élèves qui par situation ou par goût pousseraient plus loin que l'enseignement primaire supérieur, l'enseignement classique est le plus désirable, 363. L'enseignement classique et l'action, 363. Systèmes de l'Angleterre, de l'Allemagne, de la Hollande, 364.

CHALAMET (t. II, p. 156 à 167). — *Crise de l'Enseignement secondaire.* — Caractère contestable des chiffres donnés dans les statistiques. Compte à tenir des élèves des petits séminaires et des établissements libres d'enseignement primaire transformés en établissements d'enseignement secondaire, 156. L'enseignement libre a pu gagner en quantité, non en qualité, 157. Causes de la crise : écoles primaires supérieures et cours complémentaires ; crise des fortunes moyennes, 157. Réduction du crédit des bourses, 157. Influence de la mode, 158. Attitude de certains fonctionnaires, 158. Réformes mal faites, 158. Surmenage et discipline, 158.

Proviseurs. — Leur recrutement devrait avoir lieu en principe parmi les professeurs, 159. Augmentation de leur traitement. Utilité de les maintenir dans le même établissement. Création d'une ou deux classes de plus pour assurer l'avancement sur place. Frais de représentation, 159. Initiative plus grande, 160. Autorité, 160.

Conseils de discipline. — Nécessité de respecter leurs décisions, 160.

Assemblées de professeurs. — Pourquoi elles ne fonctionnent pas d'une manière satisfaisante. Utilité des assemblées spéciales, 160. Introduction des éléments locaux pris en dehors de l'Université. Nécessité d'attributions bien définies, 161.

Internat. — La baisse de l'internat provient en partie de la création de nouveaux lycées et de la facilité croissante des communications, 161. Internat chez les professeurs, 161.

Education. — Supériorité de l'éducation universitaire, 162. L'éducation par l'enseignement, 162.

Répétiteurs. — Établissement de deux catégories de maîtres. Répétiteurs de carrière pour les petites classes. Répétiteurs stagiaires pour les autres, 163.

Enseignement moderne. — Il est né d'une équivoque et ne doit pas être conservé, 163. Mauvais résultats. Utilité d un professeur principal, 163. Inconvénients de l'egalité de sanction, 164. Retour désirable à l'enseignement spécial mieux organisé, 164. Personnel enseignant, 164. Essais divers d'un enseignement pratique, 164. Diminution du nombre des élèves dans les hautes classes de l'enseignement moderne, 165. L'enseignement libre a profité de la création de l'enseignement moderne, 168.

Latin. — Inconvénients du rétablissement du latin en septième, 165.

Bourses. — Commission des bourses. Ses travaux et ses méthodes, 166. Il ne faut pas donner aux proviseurs le droit d'accorder des bourses. Bons résultats du recrutement des boursiers, 167.

Baccalauréat. — Nécessité d'une même épreuve pour les élèves de l'enseignement public et libre. Composition du Jury. Membres de l'enseignement secondaire. Livrets scolaires. Inconvénients des dispenses accordées à certains élèves sur la production des livrets, 167.

Écoles spéciales. — Les programmes des examens d'admission aux écoles spéciales devraient être établis avec le concours de l'Université. Arrêtés de 1872 et de 1874. Leur désuétude. Leur mise en vigueur, 167.

CHAROST (abbé) (t. II, p. 475 à 480). — *Internat.* — Ses avantages. Ce régime est favorable au travail des élèves, 475.

Enseignement classique. — Valeur de la culture classique, 475. Elle ne peut être remplacée par l'étude des langues étrangères et du français, 476. Latin commencé en septième, 476. L'enseignement classique n'est pas antidémocratique. Il ne détourne pas des carrières agricoles, 477.

Baccalauréat. — Son maintien. Restriction de son programme. Rhétorique, 477. Auteurs grecs et latins. Leur choix, 478. Compositions facultatives, 478. Compositions écrites, 479. Égalité de traitement entre l'enseignement public et libre, 479. Jury. Inconvénients de l'adjonction de membres de l'enseignement secondaire, 480.

CHAUVELON (t. II, p. 226 à 232). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Statistiques divergentes. 226. Causes de la crise, 226. Concurrence, 226. Situation favorable faite à l'enseignement libre par le régime de la liberté de l'enseignement, 227. Comment on pourrait fortifier l'enseignement public laïque, 226. Groupement des professeurs, 227. Formes diverses de la concurrence, 228.

Proviseurs. — Comment il faut entendre l'accroissement de leur autorité. Leur indépendance, 229.

Assemblées de professeurs. — Leur collaboration directe à l'enseignement, 229. Leur fonctionnement plus fréquent est désirable. Assemblées plé-

nières et restreintes. Rôle plus étendu, 229. Introduction désirable d'anciens élèves dans certains conseils, 229.

Internat. — Il a été attaqué d'une façon exagérée. Régime plus confortable, 230.

Répétiteurs. — Amélioration de leur situation. Le répétitoratat ne doit pas être une carrière, mais un stage, 230.

Éducation physique. — Amélioration du régime actuel, 230.

Agrégation. — Il faut lui laisser son caractère scientifique. Inutilité d'un stage après l'agrégation, 231.

Enseignement classique. — Vices de cet enseignement. Théorie de Condorcet. Les sciences considérées comme base de l'éducation libérale, 231.

Bourses. — Diminution du nombre des bourses. Cette mesure est regrettable, 232.

Clairin (Émile) (t. ii, p. 296 à 297). — *Collège Chaptal.* — Régime et caractère particulier du collège Chaptal. Établissement d'enseignement primaire supérieur, 292. Subvention de la Ville, 296.

Éducation. — Défaut d'éducation dans les lycées. 292. Ses causes. Les directeurs d'établissements n'ont pas l'autorité suffisante sur leurs subalternes, 292. Régime trop administratif, 293. Élèves trop abandonnés à eux-mêmes, 293. Nécessité d'une éducation morale, 293.

Directeurs d'études. — Leur rôle au collège Chaptal. Ce sont des professeurs qui suivent de très près les élèves pour tout l'ensemble de l'enseignement, 293. Il serait désirable que ces directeurs suivent les élèves pendant plusieurs années, 294. Institution analogue à créer dans les lycées, 294.

Proviseurs. — Il faut accroître leur autorité et leur responsabilité, 294.

Enseignement classique. — Il ne convient pas indistinctement à tous les élèves. Utilité d'une sélection. Système des gradations, 295.

Bourses. — Nombre des boursiers au collège Chaptal. Leur recrutement. Concours dans les écoles primaires. L'enseignement primaire est une base excellente pour les études secondaires, 296. Éliminations après le concours; compte à tenir de la situation de fortune des parents, 296. Notes des boursiers des lycées. Refus de communication, 297.

Clairin (t. ii, p. 182 à 189). — *Proviseurs.* — Leur choix est encore défectueux. Proportion des agrégés parmi les proviseurs, et des licenciés parmi les principaux, 182. Un proviseur doit s'imposer par ses titres, et en cas d'insuccès il doit rentrer dans le rang, 182. Il doit rester longtemps à la tête du même lycée, et être affranchi de la tutelle exagérée qui existe aujourd'hui, 183.

Assemblées de professeurs. — Résultats défectueux; leurs causes, défaut de sanction des délibérations, 183.

Bureaux d'administration. — Leur extension par l'adjonction de personnes étrangères à l'Université; nécessité d'attributions très limitées et très définies, 183.

Internat. — Attaque exagérées contre l'internat. Son caractère indispensable. Son amélioration, 184.

Éducation. — L'éducation par l'enseignement. Le professeur peut-il faire fonction d'éducateur, 184. L'éducation dans la famille, 185.

Répétiteurs. — Leur situation est défectueuse. On les change trop souvent. Opposition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, 185. Avantages d'avoir deux catégories de répétiteurs pour les grands et les petits élèves, 186.

Agrégation. — Son maintien. Inconvénients de la fusion de l'agrégation de grammaire et de l'agrégation de lettres, 186.

Enseignement classique. — Son objet et sa durée. Utilité de la culture antique. Il faut commencer le latin de bonne heure. Dénigrement exagéré de l'enseignement classique, 187; inconvénients de la suppression du grec, 188.

Bifurcation. — Ses avantages. Enseignement commun jusqu'à treize ou quatorze ans, comprenant le latin et le grec, 188. A partir de quatorze ans, direction définitive des élèves dans un sens ou dans l'autre, 189.

Enseignement moderne. — Sa suppression. Son remplacement par un enseignement plus pratique, plus varié et plus court, 189.

Éducation manuelle. — Ses avantages. Elle est trop négligée, 189.

Inspection générale. — Insuffisance du nombre des inspecteurs. Inspecteurs dans les académies. Nécessité d'avoir un personnel très compétent, 189.

Colin (t. ii, p. 481 à 485). — *Dessin.* — Histoire de l'organisation et de l'enseignement du dessin, 481. Programmes et méthodes, 482. Défaut de temps et de sanctions, 482, 483. Inspection, 483. Elle est limitée à l'enseignement secondaire, 483. Le dessin dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures, 484. Personnel des professeurs, 484. Utilité de l'enseignement complet du dessin. Nécessité d'une inspection spéciale liée à l'Université, 485.

Combes (t. i, p. 124 à 132). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — État de malaise évident. Ses causes, 125, 132.

Proviseurs. — Il faudrait avoir des proviseurs mieux préparés à l'administration, 125.

Assemblées de professeurs. — Il faudrait donner à leurs réunions des occasions plus fréquentes et des sanctions pratiques, 126.

Répétiteurs. — Leur association à l'enseigne-

ment. Amélioration de leur situation matérielle. Leur avancement. Accès à l'administration, 126.

Enseignement classique. — Transformation nécessaire de cet enseignement, 127. Son allégement. En distraire les langues vivantes, 128.

Enseignement moderne. — Pourquoi il ne faut pas le réduire à l'enseignement secondaire spécial. Il donne une culture équivalente à l'enseignement classique, 128, 129. Unité d'enseignement, 125. Équivalence des sanctions, 130.

Baccalauréat. — Avantages de sa suppression. Certificats d'études. Examens de passage. Livrets scolaires, 130, 131. Jury d'État pour les établissements libres, 132.

Coubertin (de) (t. ii, p. 661 à 664). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — On ne doit pas la considérer comme une crise de nombre. En quoi elle consiste en réalité. Défaut de virilité et d'énergie, 661. Solutions proposées, 661. Apprentissage de la liberté. Il doit être fait au cours des études secondaires, 662. Création d'associations scolaires dans ce but, 663. Objet poursuivi. Éducation physique et liberté, 663. Opposition de l'Université. Expériences faites, 663. Leur succès est subordonné à l'autorité des proviseurs. Accroissement désirable de cette autorité. Avantages et effets d'une plus grande autonomie des lycées, 664.

Croiset (Alfred) (t. i, p. 91 à 106). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — D'où vient le malaise actuel. Incertitude et hésitation, 91.

Proviseurs. — Défaut d'autorité, de liberté et d'initiative des proviseurs, 91.

Assemblées de professeurs. — Défauts de leur organisation actuelle. Moyens de rendre leur action efficace, 92.

Décentralisation. — Il faut décentraliser en ce qui concerne l'action des proviseurs et des professeurs, 92.

Programmes. — Il faudrait amoindrir l'action des programmes au profit de l'action des personnes, 92.

Répétiteurs. — Leur rôle dans l'éducation est moins important que celui des proviseurs, 92.

Surveillants généraux. — Ils devraient être dans les grands lycées les collaborateurs des proviseurs, 93.

Agrégation. — Inconvénients de la distinction entre l'agrégation de grammaire et l'agrégation de lettres, 93. Agrégation unique. Ce que devrait être l'examen, 94.

Enseignement classique. — Le grec doit faire partie de cet enseignement, 94. Baisse des études scientifiques à la fin de l'enseignement secondaire classique. Utilité d'une bifurcation, 95.

Baccalauréat scientifique. — Utilité d'un baccalauréat scientifique qui donnerait accès à l'enseignement supérieur, 95-96. Esprit de cette réforme. Système anglais, 96.

Grec et latin. — Leur étude doit être commencée de bonne heure, 96-97.

Enseignement moderne. — L'enseignement moderne provient d'une conception fausse, il ne répond pas au véritable but qu'il faudrait atteindre, 98. Il faudrait le ramener à son origine, 99.

Langues vivantes. — Leur étude ne saurait remplacer complètement celle des langues mortes, 99.

Baccalauréat. — Il faut conserver mais réformer le baccalauréat, 101. Inconvénients de certaines réformes proposées : examens de carrière, 102. Certificats d'études, 102. Dispense de l'examen aux meilleurs élèves de la classe, 103. Dans quelle mesure on pourrait adopter ce dernier procédé, 103. L'examen ne devrait pas être scindé, 105.

Livrets scolaires. — Ils indiquent la force relative des classes dans les divers établissements, 104.

Inspection. — On pourrait confier une part de l'inspection aux Universités, 104. Cette inspection devrait-elle s'étendre aux établissements privés? 105.

Liberté de l'enseignement. — Elle ne semble pas avoir pour effet de développer sensiblement les méthodes nouvelles, 106.

Education pédagogique. — Faut-il exiger pour les agrégés un stage préalable dans l'enseignement secondaire? Il faut tendre à développer l'éducation pédagogique, 106.

Dadolle (abbé) (t. ii, p. 467 à 470). — *Méthodes.* — Trop grande durée des études pour les jeunes élèves. Il faut conserver dans les classes inférieures de l'enseignement secondaire les méthodes de travail de l'enseignement primaire, 467.

Enseignement classique. — Son maintien et sa valeur, 467.

Enseignement moderne. — Ses défauts, sa transformation désirable; il devrait être primaire supérieur ou professionnel, 468.

Programmes. — Etude du français fortifié dans les classes inférieures. Latin maintenu. Allégement des programmes, 468.

Baccalauréat. — Il ne saurait être remplacé utilement par les examens de carrière, ni par les certificats d'études. Améliorations possibles. Egalité de traitement pour l'enseignement public et libre, 469.

Inspection. — Inspection des établissements libres par l'institut dont ils dépendent. Cette inspection ne s'étend pas aux établissements congréganistes, 470.

Dalimier (t. i, p. 557 à 564). — *Proviseurs.* — Augmentation désirable de leur autorité. Influence

du proviseur sur la prospérité d'un lycée, 557. Fermeté nécessaire, 558. Impossibilité de faire les éliminations utiles, 558. Situation matérielle, 558. Notes des élèves, comment elles sont données, 558. Remises de frais d'études, 558. Décentralisation désirable, 559.

Programmes. — Adaptation des programmes aux besoins locaux, 559.

Maîtres répétiteurs. — Amélioration de ce personnel. Insuffisance d'action des proviseurs sur l'avenir et la situation des répétiteurs. Le répétitorat doit être un stage et non une carrière. Débouchés possibles dans l'enseignement. Trop grand nombre des agrégés, 560.

Enseignement moderne. — Il n'est pas en prospérité. Les élèves n'arrivent qu'en sixième, ce qui nuit à l'étude des langues vivantes. Il faut regretter la disparition de l'enseignement spécial. L'enseignement moderne n'est généralement pas suivi jusqu'au bout par la majorité des élèves. Utilité de l'établissement de deux cycles, 561. Inconvénients de l'égalité de sanction. Il ne faut pas ouvrir les Facultés de droit et de médecine à l'enseignement moderne, 562.

Latin. — Utilité de commencer le latin de bonne heure, en septième, 562.

Etudes scientifiques. — Nécessité de relever les études scientifiques. Bifurcation, 563.

Dessin. — L'enseignement du dessin devrait être facultatif. Nécessité d'avoir un certain nombre de répétiteurs pour surveiller les cours, 563.

Baccalauréat. — Son maintien. Introduction dans le jury des membres de l'enseignement secondaire, 563. Compte à tenir des livrets scolaires, 564.

Enseignement libre. — L'enseignement libre a profité de l'institution de l'enseignement moderne. L'enseignement libre n'a produit aucun résultat favorable à l'Université au point de vue de l'émulation et des méthodes, 564.

DARBOUX (t. I, p. 303 à 312). — *Niveau des études.* — Affaiblissement de l'initiative des élèves. Causes de cet état de choses, 303.

Programmes. — Leur allégement. Nécessité de les diversifier et de les assouplir, 304-311. Bifurcation, 304.

Enseignement supérieur. — Il faudrait lui rendre une portion des études qui lui ont été prises par l'enseignement secondaire, 304.

Etudes scientifiques. — Effets du baccalauréat moderne sur les études scientifiques. L'examen dit P. C. N., 305. Insuffisance de l'enseignement du calcul dans les classes inférieures. Résultats produits, 305. Statistique des baccalauréats depuis 1888-89, 306. Réformes proposées : nouveau type d'études scientifiques latines, 307.

Enseignement moderne. — L'enseignement moderne et les sciences, 308. Durée de cet enseignement. Juxtaposition des deux types d'enseignement moderne A et B, 308. Avantages de l'égalité de sanction. L'enseignement classique n'en serait pas sérieusement compromis, 309.

Baccalauréat. — Son maintien. Direction de l'examen laissée aux professeurs de Facultés avec adjonction de membres de l'enseignement secondaire, 310. Système adopté pour le baccalauréat moderne, 310.

Examens de passage. — Difficultés d'une organisation plus rigoureuse de ces examens, 310.

Dispenses. — La dispense de l'examen pourrait-elle être accordée à une portion d'une classe, sous le contrôle de l'enseignement supérieur? Inconvénients de ce système pour l'examen écrit. Ses avantages pour l'examen oral. Faculté d'option, 310.

Examens des écoles. — Coordination des études universitaires et des programmes des écoles, 311. Accord désirable entre les écoles et l'Université, 312. Pourrait-on transférer en partie aux Facultés la préparation de l'École polytechnique? 312.

DARLU (t. II, p. 351 à 357). — *Enseignement classique.* — Son maintien désirable. Il est menacé. On peut le détruire en le réformant, 351 (divers projets de réforme), 351, ou en le dépeuplant (facilités données aux élèves de l'enseignement moderne), 352. Inconvénients de l'égalité de sanction, 354. Supériorité de la culture classique, 354. Elle n'affaiblit pas le génie commercial, 354.

Enseignement moderne. — But poursuivi par ses fondateurs. Son développement aux dépens de l'enseignement classique. Causes de ce développement, 352. Ses rapports et ses liens avec l'enseignement primaire, 353. Nécessité de résister à l'envahissement probable de l'enseignement moderne, 353.

Bifurcation. — L'enseignement moderne pourrait offrir l'équivalent de la bifurcation. Passage des élèves classiques dans cet enseignement à partir de la troisième, 354.

Baccalauréat. — Trois systèmes proposés pour réformer le baccalauréat. Examens de carrière. Examen de sortie à l'intérieur de chaque établissement. Examen extérieur à l'établissement. Inconvénients des deux premiers. Jurys, 355. Maintien du jury actuel, 356.

Programmes et méthodes. — Leur importance secondaire. Leur allégement sur certains points. Utilité d'un professeur principal dans chaque classe.

Agrégation. — Il faudrait modifier cette épreuve et lui donner un caractère professionnel, 356. Épreuve pédagogique, 356.

Philosophie. — Maintien désirable de cette classe comme couronnement nécessaire de tout enseignement secondaire, 357.

École de Sèvres et de Fontenay. — Degré de culture littéraire des élèves de cette école, 357.

Deprez (t. i, p. 573 à 575). — *Enseignement moderne.* — Ses bons résultats. Destination des élèves de cet enseignement, 573. Accès désirable aux Facultés de médecine et de droit, 574. Désertion peu probable de l'enseignement classique, 574. Avenir de l'enseignement moderne, 574.

Langues vivantes. — Méthodes et résultats de cet enseignement, 574.

Dessin. — Il devrait être rendu facultatif depuis la troisième comme dans l'enseignement classique, 574.

Baccalauréat. — Son attribution d'office aux meilleurs élèves des lycées, 575. Jury composé de membres de l'enseignement secondaire et présidé par un professeur de l'enseignement supérieur, 575.

Maîtres répétiteurs. — Leur fonction devrait être un stage. Débouchés possibles, 575. Le nombre des agrégés a été déjà réduit, 575.

Dhombres (t. i, p. 569 à 572). — *Lycée Charlemagne.* — Son état actuel. Influence des institutions sur le recrutement des élèves, 569. Causes de la diminution de l'enseignement classique.

Enseignement moderne. — Ses progrès, ses débouchés, 570. Ses résultats au point de vue de la culture et de l'éducation générale, 571. Langues vivantes enseignées d'après une meilleure méthode aux élèves de l'enseignement moderne, 571. On doit réserver à l'enseignement moderne son caractère de préparation aux sciences, au commerce et à l'industrie, 572.

Programmes et méthodes. — Dans les petites classes les programmes sont trop chargés et les élèves sont dirigés par trop de professeurs, 572.

Maîtres répétiteurs. — Leur fonction devrait être un stage. Possibilité de leur ménager des débouchés. Restriction du nombre des agrégés, 572.

Didon (Père) (t. ii, p. 455 à 466). — *École Albert-le-Grand.* — Administration, organisation, fonctionnement, 455. École de la rue Saint-Didier. Sa fondation récente, son organisation et son but. Population des deux écoles, 456.

Directeurs d'études. — Directeurs de divisions à Arcueil. Leur rôle. Le pédagogue n'est ni disciplinaire ni professeur, 457. Les pédagogues sont prêtres, mais non confesseurs, 460.

Discipline. — Le disciplinaire supprimé est remplacé par les élèves eux-mêmes. Surveillance des jeunes par les anciens, 457. Préparation au commandement. Méthode anglaise, 458.

Éducation. — Éducation morale. Groupes et associations d'élèves, 458. Diverses espèces de groupes, 459.

Professeurs. — Personnel des professeurs à Arcueil et à l'École de la rue Saint-Didier. Suppression de la surveillance. Ses mauvais effets au point de vue éducatif, 459.

Enseignement classique. — Son maintien pour l'élite des élèves. Culture supérieure obtenue par l'enseignement classique, 461.

Enseignement moderne. — Déchet nécessaire de l'enseignement classique, 462. Modalité spéciale : enseignement préparatoire aux écoles pratiques. Caractère et but de cet enseignement, 460. Sa durée, 461.

Baccalauréat. — Sa suppression. Liberté absolue. Examens de carrière, 463. Vices du baccalauréat et de l'état de choses actuel, 464. Avantages du système proposé, 465.

Liberté de l'enseignement. — Effets de la loi de 1850 au point de vue de la paix religieuse et de l'unité morale. Principe moral et social de la tolérance, 465.

Proviseurs. — Ils devraient être éducateurs en même temps qu'administrateurs. Initiative et liberté, 466.

Dietz (Herman) (t. ii, p. 109 à 112). — *Réforme de l'enseignement secondaire.* — Études élémentaires dans les lycées aboutissant à un certificat d'études moyennes. Trois types d'enseignement. Enseignement secondaire spécial. Enseignement classique moderne, 109. Caractère et durée, 110. Enseignement du français et des langues vivantes par le même professeur, 110. Enseignement classique, 110. Répartition des élèves entre ces trois types d'enseignement, 111.

Baccalauréat. — La sanction de l'enseignement secondaire devrait être un certificat d'études. Composition du jury. Membres de l'enseignement secondaire, 111.

Proviseurs. — Ils devraient être en même temps professeurs. Leur rôle éducatif, 111.

Agrégation. — Son caractère trop exclusivement scientifique, 111. Défaut d'aptitude pédagogique de certains agrégés, 111. Avantages d'une agrégation à titre pédagogique décernée par le comité des inspecteurs généraux, 112.

Dietz (Jules) (t. ii, p. 43 à 48). — *Réforme de l'enseignement secondaire.* — Augmentation constante du temps consacré aux études secondaires, 43. Ce phénomène s'est accentué à la suite de la loi militaire, 44. Durée moindre de l'enseignement secondaire en 1789. Les élèves terminaient leurs études à treize ou quatorze ans, 44. Les classes inférieures à la sixième n'existaient pas jusqu'en 1820, 44. Biographies particulières, 44. Causes de l'augmentation de la durée des études secondaires : État démocratique, nombre croissant des matières à enseigner, 45. Superposition des nouveaux ensei-

gnements aux anciens, surcharge des programmes, scission du baccalauréat, 46. Nécessité de diminuer la durée de l'enseignement secondaire. Création de trois types d'enseignement secondaire d'égale durée. Les élèves auraient terminé à quinze ans. Ces trois types d'enseignement seraient classiques, 46. Il conviendrait d'éviter le caractère hybride et mal défini de l'enseignement moderne, 46. Egalité absolue de sanction, 48.

Grec et latin. — L'étude de ces langues n'est pas nécessaire pour le droit et la médecine. Evolution de l'enseignement du droit romain, 47. La haute culture résulte aussi bien de la connaissance des langues étrangères que de celle des langues mortes, 47. Les langues anciennes ne seront pas délaissées grâce à l'égalité de durée, et l'enseignement moderne prendra la place qui lui revient grâce à l'égalité de sanction, 48. L'étude du latin et du grec peut être commencée et terminée de bonne heure, 48.

Doumic (René) (t. I, p. 170 à 175). — *Enseignement classique.* — Ses rapports avec l'enseignement moderne, 170. Haute culture provenant de l'étude du grec et du latin. Valeur éducative des langues mortes, 171. Simplification des études classiques, 172. Toute la nation doit avoir accès à l'enseignement classique, 172.

Enseignement moderne. — Conception fausse. Il doit être un enseignement spécial et non une copie de l'enseignement classique, 173. Il doit être essentiellement pratique, et mener à des carrières différentes de celles ouvertes par l'enseignement classique, 173.

Latin et grec. — Enseignement du latin et du grec aux Etats-Unis, 174.

Baccalauréat. — On ne peut le supprimer, mais le réformer. Véritable caractère de cet examen, 175.

Dreyfus-Brisac (t. I, p. 500 à 513). — *Prusse.* — L'enseignement secondaire en Prusse. Il n'existe pas de liberté de l'enseignement, il n'existe que des établissements d'Etat, 500.

Décentralisation administrative . Ministère, conseillers de gouvernement, présidents supérieurs, collèges provinciaux. L'administration de chaque établissement est très décentralisée, mais les questions d'enseignement proprement dit relèvent du ministère, 500. Autonomie des divers États de l'Allemagne dans les questions d'enseignement,

Les internats catholiques et protestants, leur caractère particulier, leur petit nombre, 501. Catégories d'établissements, 501. Etablissements d'enseignement secondaire. Trois types, 501. Situation des directeurs, 502. Budgets particuliers, 502. Subventions de l'Etat. 502. Dépenses de l'enseignement secondaire au budget de la Prusse, 502. Rétribution scolaire, 502. Il n'y a pas d'internats, 502. Bourses, 503. Gymnases, leur enseignement : grec et latin, 503. Real-gymnases, 503. Oberrealschulen, 503. Répartition des élèves entre ces divers types, 503.

Conférence de 1890, 504. Discours de l'empereur: Suppression des realgymnases décidée en principe, 504. Autres décisions, 505. Réduction du nombre des heures de classe, cette réduction porte surtout sur les langues mortes, 505. Enseignement religieux donné le plus souvent par le directeur, 506. Le baccalauréat. Composition du jury. Examens de passage. L'examen de maturité ou baccalauréat est en fait le plus anodin de ces examens de passage, 506. Sanctions, 507.

Examens pour l'accès au professorat. Conditions requises, 507. Les professeurs suivent quelquefois leurs élèves pendant deux ou trois ans. Système des spécialités. Ses inconvénients, 508. Méthodes. Enseignement des langues vivantes; français, 508.

Ecoles dites de réforme; latin commencé trois ans plus tard; grec deux ans plus tard; français étudié dès le début, 509. Comparaison avec le système préconisé par Jules Ferry en 1880, 509. Cette expérience a été autorisée par l'administration, 510.

L'enseignement donné dans les oberrealschulen; ses rapports avec l'enseignement moderne, 510.

La médecine et le droit sont réservés aux seuls élèves des gymnases, 511.

Ecoles spéciales d'agriculture, de commerce, 511. Ecoles techniques, 512. Inspection provinciale, 512.

Inspection générale. — Elle devrait être plus décentralisée; les inspecteurs devraient être en relation plus directe avec l'établissement, 512.

Proviseurs. — Ils devraient être plus jeunes et déchargés en grande partie du fardeau de l'internat, grâce à l'adjonction d'un certain nombre de professeurs à cet effet, 512.

Enseignement libre. — Nécessité de l'inspecter et de le contrôler d'une façon plus rigoureuse, 512.

Baccalauréat. — Utilité d'espacer davantage les deux épreuves. La première serait subie en seconde et aboutirait à la délivrance d'un certificat d'études, la deuxième serait subie devant les facultés, 512.

Education pédagogique. — La pédagogie devrait être enseignée à l'Ecole normale, d'une façon théorique et pratique. La pédagogie en Prusse, 513.

Ducatel (t. II. p. 175 à 176). — *Proviseurs.* — Ils devraient avoir plus de liberté au point de vue des règlements et au point de vue budgétaire. Utilité d'une règle moins uniforme suivant l'importance des lycées, 175.

Hautes écoles. — Les programmes des écoles

spéciales devraient être faits avec l'assentiment de l'Université, 175.

Enseignement moderne. — Inconvénients de l'égalité de sanction, 175.

Enseignement des sciences. — Baisse légère de cet enseignement. Absence de composition écrite de science à l'examen de rhétorique, 176.

Bifurcation. — Son rétablissement ne semble pas nécessaire, si ce n'est dans des cas spéciaux, 176. Les bons élèves de lettres deviennent forts en science. Possibilité de faire en même temps la philosophie et les mathématiques élémentaires, 176.

Ducrocq (t. i, p. 515 à 521). — *Droit.* — Nécessité d'une constatation, en dehors des facultés de droit, de connaissances nécessaires à l'étude des sciences enseignées dans ces facultés, 515, 516. Manière dont ces constatations doivent être faites, 516. Les facultés de droit ne peuvent s'en désintéresser, 517. Principe de la collation des grades, son maintien, 517.

Latin et grec. — Est-il possible d'atteindre un niveau suffisant de culture générale sans la connaissance des langues de l'antiquité grecque et romaine? Les candidats à la licence et au doctorat peuvent se passer du latin et du grec, 517. Enseignement du droit romain, 518. Possibilité d'étudier une législation étrangère sans connaître la langue, 518. Importance du droit romain relativement aux autres nations enseignées à la faculté de droit. 519.

Dispenses. — Nombre des dispenses. Les dispensés n'ont pas fait d'études latines. Comment les dispenses sont accordées. Culture générale d'esprit en dehors du latin et du grec, 520. Les bacheliers de l'enseignement moderne modifié pourraient être admis aux études de droit, 521.

Duport (t. ii, p. 68 à 72). — *Enseignement agricole.* — Ne pourrait-on lui donner une plus large part dans l'enseignement moderne ? Son importance dans les pays étrangers. Utilité d'un diplôme spécial, 68. Il ne doit pas avoir un caractère théorique, 68. Rôle des associations agricoles, 69. Notions pratiques, 69. Préparation suffisante à l'agriculture en dehors des écoles professionnelles, 69. Nécessité d'orienter vers l'agriculture un certain nombre d'élèves de l'enseignement secondaire, 70 L'enseignement agricole dans les écoles primaires ; action désirable des syndicats, 70. Expérience tentée dans un arrondissement ; examens pratiques d'agriculture. Utilité des visites d'exploitation et de fermes. Etudes agricoles pratiques dans l'enseignement primaire, 72. L'enseignement libre entre dans cette voie. Concours des associations agricoles, 72.

Dupuy (Ernest) (t. i, p. 238 à 251). — *Inspection générale.* — Comment se fait l'inspection générale, 238. Pour les collèges, délégations spéciales, 238. Pour les lycées, elle est trop hâtive. Elle est limitée aux classes, 238. L'inspection et l'enseignement libre, 239.

Proviseurs. — L'administration des lycées peut prêter à la critique. Recrutement des proviseurs. Comment les professeurs ont accès à la fonction de proviseurs. Ils ne la recherchent pas. Autorité des proviseurs. Leur action dans le choix du personnel, 240.

Conseils de discipline. — Leur rôle. Son efficacité. Ils secondent heureusement l'action des proviseurs, 240.

Assemblées de professeurs et de répétiteurs. — Extension de leurs attributions, 241.

Lycées et collèges. — Autonomie. Réformes à faire en ce sens, 241. Principaux des collèges, 241. Collèges au compte du principal, 241.

Internat. — Il faut souhaiter sa disparition. Dédoublement des lycées trop nombreux, 242. Est-il possible d'associer les professeurs aux proviseurs pour l'œuvre d'éducation ? 242.

Répétiteurs. — Dans quelles conditions on peut les associer à l'enseignement. Situation et avenir des répétiteurs, 243. Pourrait-on en diminuer le nombre en modifiant le régime de la surveillance des grands élèves ? 244.

Education physique. — Progrès à faire. Proportion des heures consacrées aux études et aux jeux, 244. Liberté d'expérience à donner aux proviseurs, 245.

Bibliothèques. — Salles de réunions. Il y en a dans un certain nombre de lycées, à l'usage des professeurs, 245. Bibliothèques des classes. Expériences à tenter, 245.

Enseignement classique. — Il doit être restreint, 245. Il y a dans les classes un certain nombre d'élèves qui ne devraient pas y être admis, 246. Examens de passage, 246.

Grec et latin. — L'étude du grec est d'un bon niveau, 246. Exemples, 246. A quel âge faut-il commencer l'étude des langues mortes ? On peut la commencer tard, vers quinze ans, sans inconvénients, 246.

Programmes. — Programmes des écoles. Leur simplification. Leur influence sur l'âge des élèves, 247. L'allègement des programmes en général est très desirable, surtout pour les petites classes, 247. Maintien de l'enseignement du grec, 247.

Enseignement moderne. — Diversité des types de l'enseignement secondaire. Première conception de l'enseignement moderne, 248. Son équivalence avec l'enseignement classique au point de vue de la culture, 248. Il aurait dû être tenté d'abord à titre d'expérience, 249. Autres types d'enseignement, 249.

Enseignement spécial. — Sous quelle forme il a été rétabli. Nécessité d'un enseignement se terminant de bonne heure, 249.

Droit et médecine. — On peut ouvrir les écoles de droit et de médecine à l'enseignement moderne, 249. L'étude des langues mortes n'est pas indispensable pour l'accès à l'enseignement supérieur, 250.

Baccalauréat. — Sa suppression. Rétablissement des examens de passage rigoureux. Le baccalauréat ne serait plus que le dernier des examens de passage. Composition des jurys. Contrôle de l'enseignement supérieur, 250. Jurys pour l'enseignement libre, 251.

ESPINAS (t. I, p. 391 à 409). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Elle ne semble pas niable, 391. Ses causes : elle ne vient pas des défauts de l'enseignement public, mais d'un certain mouvement d'opinion, 392. Inefficacité des mesures de coërcition pour y remédier. Liberté de l'enseignement, 392.

Proviseurs. — Importance capitale de leur action. Leur choix. Qualités requises. Rôle d'éducateur. Son action sur le recrutement des maîtres d'études, 393.

Assemblées de professeurs. — Leur utilité à condition qu'elles aient un objet précis. Conseils de discipline. Inconvénients de l'adjonction de personnes du dehors. Les professeurs pourraient être appelés à traiter des intérêts matériels de l'établissement, 394.

Programmes et méthodes. — Leur diversité, selon les régions, n'est utile qu'au point de vue des langues, 394. Les jeunes élèves sont souvent surchargés de devoirs. Moins d'écriture et plus d'exercices oraux, 395. Voyages et séjours à l'étranger. Équivalence possible à admettre. Excès de rigidité des cadres, 395.

Éducation physique. — Insuffisance d'organisation des jeux. Le temps qui leur est consacré est nécessaire. Exemple d'une ligue d'éducation physique. Entraînement physique et moral, 395.

Agrégation. — Son caractère aléatoire, 396. Elle n'est pas toujours la mesure exacte de la valeur, 396. Compte à tenir du doctorat ou des qualités professionnelles, 397.

Professeurs. — Leur coopération à l'œuvre d'éducation, 397.

Baccalauréat. — Il ne doit pas être supprimé. Sa suppression laisserait les études sans stimulant. Utilité d'un lien entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire. L'Angleterre commence à imiter notre système, 398. Les critiques adressées à l'examen sont plus justifiées à Paris qu'en province, 398. Impartialité des jurys universellement reconnue, 399. Le baccalauréat donne à l'Etat une certaine prise sur l'enseignement libre, 399. Avantages des jurys présidés par un membre de l'enseignement supérieur, mais composés de membres de l'enseignement secondaire. Institution qui existe pour l'enseignement moderne, 400.

Livrets scolaires. — Avantages et développement de cette institution, 400.

Inspection. — Les professeurs de Faculté présidant des jurys pourraient-ils se rendre compte de la force des études dans les lycées? Leur autorité serait-elle suffisamment reconnue? Délégations exceptionnelles, 400.

Enseignement moderne. — Il ne semble pas pouvoir être mis en discussion, son succès est considérable, ses résultats sont satisfaisants, 401. Il forme une élite d'hommes pratiques, 402. Jugement de l'enseignement moderne par les élèves de l'enseignement moderne, 402. Y aurait-il intérêt à diminuer la durée de l'enseignement moderne? Ses rapports avec l'enseignement primaire supérieur, 404. Inconvénients de l'égalité de sanction, 405.

Langues vivantes. — Leur enseignement semble être en progrès, 402.

Sciences. — Il en est de même pour l'enseignement des sciences, 402.

Histoire et géographie. — Mêmes progrès pour cet enseignement, 403.

Droit et médecine. — L'enseignement moderne doit-il donner accès au droit et à la médecine? — Il faut lui laisser sa physionomie propre, il doit orienter vers la pratique et vers les sciences plutôt que vers les professions libérales, 403.

Enseignement spécial. — Sa suppression est regrettable. Elle s'est produite au moment où cet enseignement était en progrès, 404.

Enseignement supérieur. — Développement et envahissement de l'enseignement secondaire. Sa tendance à empiéter sur l'enseignement supérieur. Conséquences de l'agrégation, 405, 406.

École normale. — Son utilité devient discutable, 406.

École polytechnique. — Ses inconvénients. Création de privilégiés par le concours, 407.

Universités. — Les études supérieures qui se font dans les hautes écoles devraient être rendues aux Universités. Les hautes écoles ne seraient plus que des écoles d'application, 407. *La philosophie*, notamment, ne produit pas dans l'enseignement secondaire les effets attendus, 407, 408. Comment l'Eglise a profité de l'enseignement de la philosophie. Un enseignement philosophique nouveau devrait être donné dans les Universités, 408. Même observation pour les mathématiques et la philologie supérieure, 409.

FALLEX (t. II, p. 168 à 172). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Ses causes. Critiques exagérées adressées à l'Université. Crainte des responsabilités. Campagne contre l'internat. Attaques contre la discipline. Neutralité religieuse insuffisamment respectée, 168.

Assemblées de professeurs. — Institution excellente en principe. Inconvénients du fonctionnement actuel. Attributions, 169.

Éducation. — Education par les professeurs, 169.

Internat. — Sa nécessité, 169.

Discipline. — Insuffisance actuelle des moyens de répression. Affaiblissement de la discipline. Modifications désirables, 170.

Enseignement classique. — Il doit être limité et réservé à une élite, 170.

Enseignement moderne. — Il est une déviation de l'ancien enseignement spécial auquel il faut revenir, 170. Nécessité d'un enseignement pratique secondaire, 171.

Baccalauréat. — Son maintien. Critique du certificat d'études intérieur. Jury. Membres de l'enseignement secondaire et présidence d'un membre de l'Université, 171. Multiplication des centres et des Commissions d'examen, 172.

FAVRE (t. II, p. 16 à 29). — *Sainte-Barbe.* — Régime du collège Sainte-Barbe. Subvention de l'État. Autorité du Directeur, 16.

Proviseurs. — Choix, rôle et action du proviseur, 17.

Censeurs. — Leur recrutement, leur mission, leur accès à la fonction de proviseur, 17.

Conseils de discipline. — Leurs bons résultats et leur maintien, 17.

Lycées et collèges. — Moyens d'arriver à une autonomie plus grande, 18.

Internat. — Régime de l'internat à Sainte-Barbe. — Différentes catégories d'élèves. Discipline, 18. Salle de jeux, 18.

Éducation pédagogique. — Insuffisance de qualités professionnelles chez les agrégés. Leur stage sous la direction d'un professeur de l'enseignement secondaire, 19.

Latin. — Latin commencé en septième, 19.

Grec. — Son maintien désirable. Nécessité d'une sanction, 20.

Enseignement moderne. — Il ne doit pas donner accès au droit ni à la médecine. Son niveau est inférieur à celui de l'enseignement classique. Enseignement spécial à Sainte-Barbe, 20.

Baccalauréat. — Sa transformation. Examen de fin d'année à partir de la troisième. Composition du jury pour l'enseignement public et libre. Baccalauréat ès sciences, 21. Dispense de l'examen pour un certain nombre d'élèves, 22.

Écoles spéciales. — Les programmes d'admission aux écoles spéciales devraient être établis avec le concours de l'Université, 21.

FERNET (t. I, p, 427 à 434). — *Proviseurs.* — Leur nomination. Propositions du comité consultatif. Choix parmi les agrégés. Progrès réalisés. Autorité et responsabilité, 427. Élimination des mauvais répétiteurs et des mauvais élèves, 428. Intérêt de maintenir longtemps un même proviseur dans un même établissement, 428. Suppression des catégories de lycées effectuée dans ce but, 428.

Bureaux d'administration. — Leur composition. Introduction d'anciens élèves, 428, et de professeurs, 429.

Éducation pédagogique. — Utilité contestable d'un stage. Ce stage devrait avoir lieu après l'agrégation, 429.

Enseignement scientifique. — Caractère de l'enseignement scientifique dans l'enseignement classique. Il ne doit pas être commencé trop tôt, 429. Histoire naturelle, 430. Allègement des programmes; bifurcation, sa nécessité, 430.

Enseignement moderne. — Il devrait avoir une durée moindre que l'enseignement classique. Retour à la succession des cycles. Faits d'expérience. Désertion qui se produit à la fin de l'enseignement moderne, 431. Difficulté du baccalauréat moderne, 431. Adaptation des programmes de l'enseignement moderne aux besoins locaux, 431. Personnel non distinct de celui de l'enseignement classique, 432.

Agrégation. — Avantages de la distinction des agrégations de sciences, 432.

Enseignement primaire supérieur. — En rapport avec l'enseignement moderne, 433.

Baccalauréat. — Impossibilité de sa suppression en ce qui concerne les sciences. Adjonction de professeurs de l'enseignement secondaire aux professeurs de facultés pour les jurys, 433. Utilité du contact des professeurs de facultés avec l'enseignement secondaire au point de vue de l'examen, 433, 429.

Écoles spéciales. — Établissement des programmes de concours d'accord avec l'Université. Décret de 1852. Difficulté des examens d'admission. Elle tient surtout à la concurrence, 433.

Inspections générales. — Elles sont trop hâtives. Les notes secrètes n'existent pas, 434.

Bourses. — Bourses de mérite dans les lycées de Paris. Leur extension désirable, en dehors de Paris, 434.

FOLLIOLEY (abbé) (t. I, p. 464-480. — *Proviseurs.* — Choix des proviseurs. Ils doivent être choisis parmi les professeurs Proposition d'un proviseur. Délégation provisoire 475. Pourquoi les censeurs doivent être exclus du provisorat, 475, 476.

Autorité des proviseurs. Elle doit être relevée au point de vue moral et professionnel. Représentation au conseil supérieur de l'instruction publique, aux conseils académiques, 476. Institution d'un conseil consultatif d'académie, 476. Principales prérogatives dont il faut souhaiter le rétablissement : bureaux d'administration, conseils de discipline, choix des

aumôniers, des médecins; nomination directe du personnel inférieur; secrétaire pour les écritures administratives, 477. Liberté de modifier le régime des lycées suivant les convenances locales; libre disposition du dixième des frais d'études versés par les externes, 478.

Initiative des proviseurs. — Les proviseurs doivent avoir l'initiative nécessaire pour orienter suivant les besoins locaux les programmes d'études d'un lycée. — Leur rôle d'éducateur, 479. Leur influence dans le choix des censeurs, des surveillants généraux et des répétiteurs, 479.

Indépendance des proviseurs. — Leur indépendance ne peut être absolue puisqu'ils sont des administrateurs. Inconvénients de l'intermédiaire de l'inspecteur d'académie entre le recteur et le proviseur, 479. Dédoublement désirable de cette fonction. 480.

Avancement des proviseurs. — Classes personnelles. Avantages de ce système. Avancement sur place. La stabilité est surtout utile dans les petits lycées. Utilité de l'adjonction d'une classe supérieure aux quatre classes d'avancement, 480.

Même ordre d'idées 464 à 469.

Maîtres répétiteurs. — Progrès de ce personnel depuis un certain nombre d'années. Mécontentements causés par une carrière fermée, 469. Accès au censorat pour une première catégorie de maîtres répétiteurs. Surveillants généraux. Seconde catégorie : répétiteurs divisionnaires; auxiliaires des professeurs ayant une part à l'enseignement. Suppléances, 470. Troisième catégorie : commis aux écritures, 470. Bibliothécaires, 471. Accès à l'enseignement obtenu par la diminution du nombre des agrégés, 471. Rétablissement des chargés de cours. Moyen de faire cesser l'antagonisme qui existe entre les collèges et les lycées, 471. Le répétitorat doit être un stage, un surnumérariat; sa durée, 472. Difficultés d'élimination des mauvais répétiteurs, 472. Contact des répétiteurs et des élèves, 473. Valeur éducative de certains surveillants, 474.

Professeurs. — Les attaques contre l'Université sont injustes surtout en ce qui concerne les professeurs. Leur dévouement. Leur respect des convictions des familles, 474.

Foncin. (t. I, p. 343 à 351). — *Réforme de l'Enseignement secondaire.* — Rôle de l'enseignement secondaire. Il doit préparer une élite, 343. Ses rapports avec l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur, 344. Sa durée, sa division en deux cycles: enseignement secondaire proprement dit, et secondaire supérieur, 344. Ses deux certificats d'études, 344, 345. Programmes appropriés à chacun des cycles, 345. Matières qui devraient y être comprises, 345. Le latin et le grec ne seraient pas enseignés dans le premier cycle, 345. Il y aurait des cours facultatifs de latin dans le second cycle, 346. Professeurs généraux. Professeurs spéciaux. Leur recrutement, 346. École normale supérieure. Écoles normales provinciales. Établissement de l'unité de l'enseignement moral et intellectuel, 347. Agrégation, classification nouvelle, 347. Nombre des classes. Répartition des divers enseignements dans les classes, 347. Nombre maximum des élèves d'un lycée, 347. Personnel des professeurs, 348. Autorité du proviseur, 348. Ce que deviendrait le baccalauréat dans ce système, comment serait composé le jury, 348. Premier essai de réalisation, 349.

Inspection générale. — Son organisation est intimement liée à celle de l'enseignement secondaire. On a exagéré les inconvénients du système actuel, 348.

Enseignement libre. — Les établissements privés acceptant le contrôle de l'inspection générale pourraient être assimilés aux lycées, et autorisés à délivrer sous certaines conditions le certificat d'études, 349.

Enseignement moderne. — Quels sont ses résultats? 350. Malgré certaines conditions défavorables, il se développe et s'améliore. Sa fusion avec l'enseignement classique serait désirable, mais en cas d'impossibilité, son essor est assuré si on l'affranchit de ses entraves, 350. Égalité de sanction, 351. Nuirait-elle à l'enseignement classique? Difficulté résolue par le système de l'unité d'enseignement, 351.

Fouillée. (t. I, p. 270 à 275). *Crise de l'Enseignement secondaire.* — Causes, remèdes possibles, 270.

Internat. — Le régime de l'internat est mauvais, mais réformable et indispensable en France, 270.

Éducation. — Comment on pourrait associer plus étroitement les professeurs à l'œuvre d'éducation, 270.

Éducation pédagogique. — Mesures à prendre pour assurer la préparation des professeurs au point de vue professionnel. — Nécessité d'un stage dans les Universités, 270.

Enseignement classique. — Sa durée normale, Allégement des programmes, subdivision littéraire, subdivision scientifique, philosophie, 271.

Enseignement moderne. — Il faut lui trouver une orientation franchement pratique. Imitation des écoles réelles d'Allemagne, 271. Les sanctions et les débouchés doivent être différents de ceux de l'enseignement classique, 272. Inconvénients de l'existence de deux types d'enseignement humanistes, 272. L'enseignement classique est nécessaire à la haute culture, l'enseignement moderne doit préparer aux carrières commerciales et industrielles, 273. Défauts de l'enseignement moderne actuel, 273. Ce qu'il devrait être, sa durée, ses programmes, ses cadres, ses résultats, son orientation et son

but, 273. *Rapports de l'enseignement secondaire* avec l'enseignement primaire et avec l'enseignement professionnel. Inconvénients de la confusion entre l'enseignement primaire et secondaire. L'enseignement primaire supérieur et l'enseignement moderne, 274.

Langues vivantes. — Leur étude doit être pratique. Caractère exceptionnel du séjour à l'étranger, 274.

Baccalauréat. — Il ne faut pas le supprimer, mais le rendre plus sérieux et moins aléatoire, 274. Régime des examens, 274.

Programmes. — Les programmes des examens d'admission aux écoles spéciales devraient être établis avec le concours de l'Université, 274.

Droit et Médecine. — Il ne faut pas donner aux élèves de l'enseignement moderne l'accès des facultés de droit et de médecine, 275.

Fouqué (t. i, p. 513 à 515). — *Langues vivantes.* — L'enseignement des langues vivantes est supérieur en Allemagne à notre enseignement. Pour quelle raison ? 513.

Éducation pédagogique. — Excellence de l'éducation pédagogique, au point de vue pratique, à l'école normale, 514.

Enseignement moderne. — Il doit être encouragé et soutenu. La connaissance des langues étrangères est indispensable pour les études scientifiques. Inconvénients de l'inégalité de sanction. Droit et médecine, 514. Organisation de la classe de première moderne, 515.

Fournier (t. ii, p. 285 à 286). — *École de l'Immaculée-Conception.* — Son organisation. Nombre des élèves. Programmes de l'Université. Préfets d'études, 285. Surveillants et professeurs, 286.

Programmes. — Ils sont surchargés. Inconvénients des dispenses d'âge, 286.

Inspections. — Inspecteurs d'académie. Ils n'entrent pas dans les classes à Paris. Avantages de l'inspection pour les établissements libres, 286.

Grades universitaires. — Grades des professeurs des établissements libres. La loi devrait-elle se montrer plus exigeante à ce point de vue ? 286.

Fournier de Flaix (t. ii, p. 447 à 448). — *Réforme de l'enseignement secondaire.* — Établissement désirable d'un enseignement technique spécial, de nature à répondre aux besoins présents. Langues vivantes. Réforme de l'enseignement classique. Diminution des études gréco-latines, 447.

Baccalauréat. — Son maintien. Allégement des programmes, 448.

Fourteau (t. i, p. 565 à 567). — *Lycées.* — Avantages et inconvénients des grands lycées, 565. Leur administration. Personnel. Connaissance des élèves. Rapports avec les familles, 565.

Maîtres répétiteurs. — On ne peut considérer leur situation comme un stage en raison du défaut de débouché. Amélioration désirable de leur situation, 566.

Enseignement moderne. — Il ne devrait comporter qu'une langue vivante pour une catégorie d'élèves, celle qui n'aspire pas au baccalauréat. Avenir de l'enseignement moderne, 566. Pourquoi on ne peut comparer les élèves de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne, 568. Destination des élèves de l'enseignement moderne. Statistique, 568. Égalité de sanction, 568.

Baccalauréat. — Son maintien. Modifications à apporter au jury. Livrets scolaires, 567.

Fretillier (t. i, p. 588 à 591). — *Enseignement moderne.* — Sa valeur, ses résultats, ses programmes, 588. Égalite de sanction, 589. Baccalauréat moderne. Son niveau, 589.

Discipline. — Son relâchement, 590.

Proviseurs. — Accroissement de leur autorité, 590.

Baccalauréat. — Son maintien. Composition du jury. Adjonction de professeurs de l'enseignement secondaire. Compte à tenir des livrets scolaires, 591.

Langues vivantes. — Bons résultats de cet enseignement, 591.

Fumouze (t. ii, p. 614 à 616). — *Enseignement classique.* — Il n'est pas suffisamment approprié aux besoins actuels, 614. Nécessité d'orienter les jeunes gens vers les affaires, 615. Utilité d'un enseignement pratique et assez court pour permettre l'accès des carrières commerciales avant le service militaire, 615.

Bifurcation. — Ses avantages, 615.

Langues vivantes. — Importance capitale de cet enseignement, 615. Classes parlées. Recrutement des professeurs parmi les étrangers. Séjours à l'étranger, 616.

Gallois (t. ii, p. 398 à 401). — *Proviseurs.* — Accroissement de leur autorité et de leur indépendance, 398.

Surveillants généraux. — Ils sont les auxiliaires des censeurs. Leur mission, 398.

Répétiteurs. — Leur collaboration avec les professeurs. Direction de certains élèves sur les indications des professeurs, 398. Manque de débouchés pour les répétiteurs. Suppression des bourses de licence. Les boursiers sont préférés aux répétiteurs pour les chaires de collèges, 399. Défaut d'unité dans la surveillance des élèves, 399. Le répétitorat devrait être un stage, 400. Publications faites par les répétiteurs. Nombre des répétiteurs, 401.

Discipline. — Régime des dortoirs. Liberté suffisante accordée aux élèves, 400.

Bourses. — Comment se donnent les bourses de licence. Les boursiers et les fonctions dans l'enseignement, 401.

GARSONNET (t. I, p. 221 à 224). — *Droit.* — Les études classiques sont le minimum de ce qu'on peut demander à un bon étudiant en droit, 221. Nécessité du grec et du latin. Le latin et le droit romain, 221. L'histoire et le droit, 221. Réforme du brevet de capacité, 222. Les études classiques doivent-elles être obligatoires ou facultatives pour l'accès des Facultés de droit? 222.

Baccalauréat. — Sa réforme et son maintien. Avantage d'une culture générale, 222.

Nombre des étudiants en droit. — Progression croissante. Effets de la loi militaire, 223.

Niveau des études. — Le niveau des études de droit tend-il à s'abaisser? Le doctorat, 223. Plus de notions et moins de science, 224.

GAUFRÈS (t. II, p. 432 à 437). — *Enseignement libre.* — Établissements libres laïques. Leur désuétude. Ses causes, 432-433.

Enseignement classique. — Sa restriction à une élite, 433.

Enseignement moderne. — Conception fausse. Sa transformation en enseignement primaire supérieur, 434.

Baccalauréat. — Son remplacement possible par un examen de fin d'études et de maturité. Système adopté en Italie, 434.

Enseignement primaire. — Il est une base excellente pour l'enseignement secondaire, 435.

Lycées. — Régime des lycées, 435. Critiques fondées, 436. Défaut de soins matériels et moraux, 436. Causes du succès de la concurrence des établissements libres, 437.

Proviseurs. — Leur recrutement. Compte à tenir du goût et de l'aptitude à cette fonction, 437.

GAUTIER (t. II, p. 222 à 225). — *Proviseurs.* — Influence capitale de la direction dans un établissement. Supériorité de l'enseignement libre à ce point de vue. Nécessité de bien choisir les proviseurs, 222. Défaut d'autorité et de solidarité. Recrutement parmi les professeurs. Relèvement de la situation matérielle et morale des proviseurs, 223.

Enseignement classique. — Difficulté du choix entre ces deux enseignements, 223. Avantages d'un enseignement commun jusqu'à la troisième. Bifurcation. Latin et grec commencés plus tard, 224. Défectuosité des méthodes grammaticales, 225.

JULES GAUTIER (t. II, p. 627 à 336). — *Éducation pédagogique.* — Nécessité d'une préparation pédagogique pour tous ceux qui se destinent à l'enseignement. Questions de méthode, 627. Organisation de l'éducation pédagogique, 628. Résultats à attendre d'une réforme en ce sens, 628. Ses rapports avec un certain nombre de questions soumises à la Commission, 629.

Enseignement classique. — Son maintien. Sa restriction à un moins grand nombre d'élèves. Organisation nouvelle. Latin et grec commencés plus tard, 629.

Enseignement moderne. — Sa nature différente de celle de l'enseignement spécial. Ses résultats, 630. Son maintien, 631. Utilité de la création d'un troisième type d'enseignement dans les collèges. Cet enseignement serait plus court et à tendance professionnelle ou agricole, 631.

Baccalauréat. — Son maintien. Égalité de sanction pour le baccalauréat classique et moderne, 632. Valeur de la culture moderne, 633. Avantages d'un certificat d'études délivré par les établissements sous le contrôle d'un délégué de l'État. Maintien du jury d'État pour les établissements libres, 633. Liberté donnée aux programmes par cette réforme, 634.

Collèges. — Il faut conserver les collèges, mais les réorganiser. Cela donnera satisfaction à toutes les catégories de la population, 634. Réformes à faire. Choix et avancement du personnel, 635. Inspection des collèges. Régime de la régie, 635.

Écoles spéciales. — Accord avec l'Université pour l'établissement des programmes des écoles spéciales, 636.

GAZEAU (t. I, p. 545 à 548). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Elle se manifeste surtout au point de vue de l'internat. Les sources de recrutement sont-elles modifiées? 545.

Enseignement classique. — Son niveau semble fléchir, 546.

Grec et latin. — Il faut commencer de très bonne heure l'étude de ces langues, 546.

Programmes. — Leur allégement, 546.

Enseignement moderne. — Double emploi avec l'enseignement classique. Retour désirable à l'enseignement spécial, 546.

Baccalauréat. — Son maintien. Modifications. Importance capitale du livret scolaire. Jury, 546.

Dessin. — L'enseignement du dessin est en progrès. Ces progrès seraient plus grands si les divisions étaient moins nombreuses, 547. Nombre d'heures consacrées au dessin, 547.

Droit et médecine. — Le baccalauréat moderne ne doit pas donner accès au droit et à la médecine. Encombrement de certaines carrières, 547.

Hautes Écoles. — Leurs programmes. Ils ne sont pas toujours en harmonie avec les cours des classes. L'Université devrait être consultée pour leur rédaction, 547.

Éducation physique. — Cours de gymnastique.

Ils sont régulièrement suivis. Associations d'élèves, 548.

Discipline. — Faut-il laisser plus de liberté aux grands élèves? Inconvénients de règles différentes dans une même maison, 543.

Gebhart (t. i, p. 55 à 63). — *Enseignement classique.* — Déclin des études classiques, 55. Causes. Remèdes, 55.

Examens de passage. — Ils devraient être rigoureux pour chaque classe, 55.

Méthodes. — Un meilleur emploi du temps des élèves pendant les classes serait désirable et utile, 57.

Programmes. — Trop grande uniformité du programme jusqu'à la rhétorique, 57. Leur surcharge croissante, 58, 59 et 60. Bifurcation, 64.

Baccalauréat. — Inconvénient provenant de la division du baccalauréat en deux épreuves, 61. Comment on pourrait le réformer, 63.

Enseignement moderne. — Assimilation possible de cet enseignement au point de vue des sanctions avec l'enseignement moderne, sous certaines réserves relatives à un petit nombre de carrières, 63.

Girondon (abbé) (t. ii, p. 306 à 309). — *École Fénelon.* — Son organisation. Nombre des élèves. Prix de la pension. Recrutement des élèves, 306. Éducation. Intermédiaires entre le directeur et les répétiteurs, surveillance, 309.

Réforme de l'enseignement secondaire. — L'enseignement classique est un luxe, 306. Base d'enseignement commune jusqu'à seize ans. Bifurcation. Enseignement classique et baccalauréat. Enseignement positif et certificat d'études. Latin conservé à des degrés différents dans les deux enseignements, 307. Grec maintenu dans l'enseignement classique. Inconvénients des dispenses d'âge. Égalité de sanction pour les deux enseignements, sauf pour la licence ès lettres, 307. Jurys différents. Présidence d'un professeur de Faculté pour le jury du certificat d'études, 308.

Latin. — Il faut le commencer en sixième, 306 à 309.

Programmes. — Ils ne sont pas surchargés si on les considère comme réservés aux élèves capables de recevoir l'enseignement littéraire, 309.

Glasson (t. i, p. 277 à 279). — *Droit.* — Faut-il exiger de ceux qui veulent entrer à l'École de droit des études classiques? Réponse affirmative, 277. Conditions nécessaires pour former l'esprit juridique, 277. L'enseignement spécial, l'enseignement commercial et le droit, 278. Les certificats de capacité, 278. Effets différents de l'étude des langues mortes et de celle des langues vivantes au point de vue de la culture, 279. L'enseignement actuel du droit romain, 279.

Baccalauréat. — Son maintien, ses avantages, inconvénients des examens proposés pour le remplacer. Certificats d'études, examens de carrière, 280. Réformes à faire : fixation d'un âge minimum plus élevé, 281.

Concours. — Concours spéciaux. Limites d'âge. Modifications désirables de l'état de choses actuel, 281.

Grec. — Sa suppression. Son inutilité, 282.

Programmes. — Leur allégement. Suppression de la chimie, de la géométrie, de l'histoire naturelle pour tous ceux qui se destinent aux études juridiques, 282. Extension fautive des méthodes de l'enseignement supérieur à l'enseignement secondaire, 282.

Enseignement moderne. — Quels débouchés pourrait-on lui donner? Doctorat économique, 283. Ses inconvénients, 284. Son développement possible par la création d'une licence et d'un doctorat modernes, 284. Dispenses, 284.

Gley (t. ii, p. 579 à 584). — *Médecine.* — Il n'y a pas lieu, dans l'état d'organisation actuel de l'enseignement moderne, d'admettre l'assimilation de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne pour l'accès des études médicales. (Avis de la Société des agrégés.) Raisons d'ordre théorique. Niveau très inférieur de l'enseignement moderne en province, 579 Défauts d'organisation de cet enseignement, 580. Son caractère contradictoire et ambigu, 580. Valeur éducative supérieure de l'enseignement classique. Nécessité d'une forte culture pour la médecine, 481. Raisons d'ordre pratique. Surabondance d'étudiants en médecine, 581. Le P. C. N. est un moyen d'élimination insuffisant, 582. Les élèves de l'enseignement moderne aspirent aux mêmes fonctions que ceux de l'enseignement classique, 582. Second vœu de la Société des agrégés : suppression des dispenses ministérielles qui rendent illusoire dans l'état actuel l'obligation du baccalauréat, 583. Dispenses accordées trop facilement, 583. Possibilité d'établir l'égalité de sanction après avoir amélioré et développé l'enseignement moderne, 584.

Goblet (t. ii, p. 665 à 667). — *Enseignement spécial.* — Transformation de cet enseignement en 1886. But poursuivi. Amélioration des programmes. Sanction. Inconvénients de l'égalité absolue de sanction, 665.

Internat. — Inconvénients de l'internat, comment on pourrait remplacer par les cours publics et gratuits d'enseignement secondaire. Libre accès de cet enseignement à toutes les classes. Internat chez les professeurs et dans les familles, 666. Conséquences de ce système, 666.

Baccalauréat. — Sa suppression. Certificat d'études et examens de carrière, 667.

Gouraud (abbé) (t. II, p. 331 à 334). — *Externat des enfants nantais.* — Organisation. Nombre des élèves. Enseignement, 331.

Enseignement moderne. — Sa nécessité. Modifications utiles. Retour à un enseignement analogue à l'enseignement spécial, 332.

Enseignement classique. — Il faudrait le moderniser, 332. Trop grand nombre des élèves classiques, 332.

Grec. — Le grec devrait être facultatif, 332.

Latin. — Il doit rester obligatoire. Sa nécessité et sa supériorité comme moyen de culture, 332. On commence trop tôt le latin. Cinq années d'études latines suffisent, 332.

Baccalauréat. — Son maintien. Compte à tenir des livrets scolaires. Modifications désirables, 333. Programmes surchargés. Inconvénients des examens de carrière, 333. Liberté absolue. Système belge, 334.

Inspection. — Inspection des établissements libres. Elle pourrait s'étendre à l'enseignement sous certaines réserves, 334.

Grandeau (t. II, p. 624 à 626). — *Baccalauréat.* — Sa suppression. Son remplacement par un certificat d'études délivré dans chaque établissement. Examens de carrière, 624. Temps trop considérable consacré aux études classiques, 624. Préparation insuffisante des bacheliers, 625.

Collèges. — État de crise de ces établissements. Leur transformation en écoles industrielles et agricoles, 625.

Enseignement moderne. — Vices des programmes de cet enseignement, 626.

Gréard (t. I, p. 1 à 14). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Y a-t-il crise? Statistique des dernières années, 1. Pertes et gains. Motifs des gains de l'enseignement libre, 2. La crise n'a rien de général ni de profond, 2.

Enseignement secondaire. — Histoire et évolutions de cet enseignement, 3. Enseignement spécial. Enseignement moderne, 4.

Langues vivantes. — Leurs progrès, 5.

Méthodes. — Ce que sont les méthodes nouvelles. Leurs résultats. Valeur des études de l'enseignement secondaire, 5. Niveau du concours et du baccalauréat, 6.

Éducation. — Discipline adoucie et plus librement acceptée, 7.

Assemblées de professeurs. — Leur rôle. Son efficacité et son étendue. Conseils de discipline, 7.

Organisation générale. — Maintien des études secondaires à leur rang dans la hiérarchie de l'éducation nationale, 8. Formes de l'éducation secondaire diversifiées et assouplies, 8. Suppression des barrières artificielles, 8. Arrêt dans la multiplication du nombre des lycées, 9. Restriction du nombre des lycées classiques, 9. Consécration de l'enseignement moderne par l'égalité de durée et de sanction, 9.

Programmes. — Allégement des programmes dans l'enseignement classique comme dans l'enseignement moderne, 10. Développement de l'éducation physique. Création de bourses de voyage à l'étranger pour l'étude des langues vivantes, 11. Adaptation de l'élève à son temps et à son milieu, 11. Adaptation à l'externat, 11.

Examens. — Intervention du Ministre dans toutes les modifications aux programmes des classes préparatoires aux grandes Écoles, 12. Maintien des conditions actuelles du baccalauréat, 12.

Jurys. — Maintien des jurys composés de membres de l'enseignement supérieur, 13.

Administration générale. — Décentralisation appliquée à l'enseignement secondaire, 13. Choix du proviseur parmi les membres les plus distingués de l'enseignement secondaire ayant le don de l'éducation, 13. Accès du censorat pour les surveillants généraux, 14. Élargissement du cadre de l'inspection générale, 14.

Guinand (t. II, p. 72 à 73). — *Enseignement agricole.* — Nécessité de faire une certaine part à l'agriculture dans l'enseignement secondaire, 72. Concours des Associations dans ce sens, 73.

Hanotaux (t. II, p. 543 à 553). — *Réforme de l'enseignement secondaire.* — Problème de l'enseignement secondaire. Son existence ancienne. Solutions successives, 543. Comment il se présente actuellement, 544. But à atteindre. Importance de la méthode, 544. Méthode de l'ancien enseignement universitaire, 544. Ses résultats dans la formation de l'esprit français, 545. Évolution des méthodes. Erreurs commises, 545. En quoi consiste la véritable orientation de toute instruction et de toute éducation, 545. Compte à tenir de la tradition nationale et des nécessités de la vie moderne, 546. Service militaire, 546. Solution proposée : deux périodes distinctes dans l'enseignement secondaire, 546. Base commune jusqu'à quinze ans. Latin et grec, 552. Bifurcation et sélection : élèves destinés à l'éducation professionnelle et à la vie pratique, 547. Élèves continuant l'enseignement secondaire, les uns dans les sciences, les autres dans les lettres, 548.

Conséquences du système proposé, 548. Nécessité d'une forte organisation de l'enseignement professionnel, 548. Double source de recrutement des écoles professionnelles, 553. Idées du cardinal de Richelieu, 549. Réponse aux objections, 549.

Internat. — L'internat est un mal nécessaire.

Son maintien jusqu'à quinze ans. Externat à partir de quinze ans, correspondant à la seconde période de l'enseignement secondaire, 550.

Liberté de l'enseignement. — Son maintien, 550. Ses avantages. Doctrine de Richelieu sur la liberté de l'enseignement, 551. Collation des grades conservée à l'État, 553.

HAVRET (abbé) (t. II, p. 277 à 282). — *Externat de la rue de Madrid.* — Son organisation. — Recrutement du personnel des professeurs, 277. Diminution du nombre des élèves, 278.

Baccalauréat. — Son maintien. Nécessité d'alléger le programme de l'examen. Sujets de composition trop difficiles, 278. Le choix des sujets devrait être fait sur une liste dressée par des professeurs de l'enseignement secondaire, 279.

Histoire. — Enseignement de l'histoire. Notions générales. Impossibilité d'enseigner l'histoire d'une façon suffisamment approfondie, 280.

Programmes. — Leur surcharge. Trop grand nombre d'auteurs qui y sont portés, 280. Modifications désirables en ce qui concerne les langues vivantes et les mathématiques.

Inspection. — Inspection des établissements libres. Les inspecteurs d'académie, 281. Le droit d'inspection serait-il accepté volontiers par les établissements libres? Atteinte à la liberté de l'enseignement. Inconvénients en principe, mais non en fait. Méthodes de l'enseignement libre, 282.

HOUYVET (t. II, p. 302 à 305). — *Latin.* — Baisse sensible des études du latin, 302.

Enseignement moderne. — Avantages de l'égalité de sanction, 303. L'enseignement moderne correspond à des besoins actuels et grandissants, 303. Adhésions à cette idée, 303. L'égalité de sanction est la plus pressante et la plus importante des réformes de l'enseignement, 304.

Baccalauréat. — Il donne des résultats médiocres parce que l'enseignement est médiocre, 304. Impossibilité de le remplacer avantageusement Améliorations possibles. Maintien du jury actuel, 305.

JAQUEMART (t. II, p. 511 à 515). — *Enseignement professionnel.* — Défaut d'organisation de l'enseignement secondaire au point de vue professionnel, 511. L'enseignement classique et l'enseignement moderne n'ont pas un caractère pratique. Supériorité de l'ancien enseignement spécial à ce point de vue, 512. L'enseignement primaire supérieur au point de vue professionnel, 512. Organisation nouvelle tendant à assurer un recrutement normal des carrières industrielles et commerciales, 513. Système des cycles. Base d'enseignement commune conduisant à des sections diverses, 514. Latin commencé à quinze ans, 514. Expériences à faire, 514. Tentatives d'enseignement professionnel faites dans les collèges et dans les établissements de frères, 515. L'enseignement professionnel en Allemagne, 516.

Enseignement moderne. — Les élèves modernes sont mieux préparés que les élèves classiques aux études commerciales, 515.

Dessin. — Insuffisance de cet enseignement, 515.

JAURÈS (t. II, p. 38 à 42). — *Baccalauréat.* — Son maintien. Son utilité au point de vue politique et social. Sa réapparition inévitable sous d'autres formes en cas de suppression, 38. Examens de carrière. Modifications introduites dans le mécanisme du baccalauréat. Influence des examinateurs, 39. Une bonne direction de l'examen ferait disparaître les principaux inconvénients du baccalauréat, 39. Concordance fréquente entre le jugement des Facultés et celui que les professeurs portent sur leurs élèves, 39.

Enseignement classique. — Culture grecque et latine. Elle ne doit pas être imposée aux classes dirigeantes si elles y renoncent. Égalité des sanctions, ses résultats probables, 40.

Enseignement moderne. — Évolution dans le sens de cet enseignement. Son avenir. Utilité du maintien d'études grecques et latines facultatives au cas où il deviendrait le type de l'enseignement classique, 40. On peut commencer tard l'étude des langues mortes quand il s'agit d'une élite, 40. Méthode et culture de l'enseignement moderne, 41. Continuité entre les trois ordres d'enseignement, 41. Résultats au point de vue social, 41.

Philosophie. — Niveau élevé de cet enseignement. Renouvellement des études philosophiques. Action du baccalauréat à ce point de vue. Cette action s'exerce à la fois sur les professeurs de l'enseignement secondaire et sur l'enseignement libre lui-même, 42. Traces profondes laissées par les études philosophiques, 43.

Liberté de l'enseignement. — Difficultés inhérentes au régime de la liberté et au régime du monopole dans la société actuelle, 42.

JOUBERT (t. II, p. 49 à 56). — *Proviseurs.* — Leur recrutement parmi les professeurs, 49. Accroissement de leur autorité, de leur liberté et de leur initiative. Élimination plus facile des mauvais maîtres ou des mauvais élèves, 50.

Censeurs. — Ils devraient être des directeurs d'études et ne pas être absorbés par des fonctions de surveillance qui sont du ressort des surveillants généraux, 50.

Directeurs d'études. — Quel serait le rôle des directeurs d'études? Institution analogue à Stanislas. Ses bons résultats. Les proviseurs devraient être choisis parmi les directeurs d'études, 50.

Réunions des professeurs. — Conseils de discipline. Cette institution rend de grands services.

Assemblées générales de professeurs. Elles ne peuvent réussir, 50. Assemblées de professeurs d'une même classe. Leur utilité et leur objet, 51.

Éducation pédagogique. — Son efficacité pour l'enseignement des sciences. Qualités natives, 51. Utilité de l'inspection des débutants, 51.

Agrégation. — L'agrégation de physique. Ses deux parties. Faut-il approuver la séparation de l'agrégation des sciences naturelles et de l'agrégation de physique ? Différence pour les grands et les petits lycées, 51. Éducation manuelle, sa nécessité pour les agrégés de physique, 52.

Enseignement classique. — Cet enseignement ayant pour base le latin et le grec est indispensable. Les meilleurs élèves de sciences ont été de brillants élèves de lettres, 52. Trop grand nombre d'élèves dans l'enseignement classique.

Enseignement moderne. — Il devrait être celui du plus grand nombre. Enseignement facultatif du latin, 52. Les trois premières années devraient former un cycle complet pour une certaine catégorie d'élèves, 52. Égalité de sanction, 53.

Programmes. — Suppression des programmes détaillés actuels. Leur simplification, 53.

Baccalauréat. — Il désorganise les classes. Comment les sessions pourraient être abrégées ? 52. Jury ; sa transformation ; certificats d'études. Projet Combes, 53. Exemple de l'examen de troisième année des lycées de jeunes filles, 54. Objections écartées, 54.

Écoles spéciales. — École polytechnique. Classe de mathématiques spéciales. Programme imposé par l'École. La difficulté provient surtout de la concurrence de l'examen et des exigences des examinateurs, 54. Mauvais résultats du système actuel, 55. Réformes désirables : programmes plus larges permettant un enseignement se suffisant à lui-même. Suppression des jurys permanents, 55. Les candidats refusés deviennent souvent licenciés ès sciences et sont naturellement amenés au répétitorat, 55. La préparation à l'École polytechnique ne doit pas être confiée aux Universités, 56.

JULIEN (abbé) (t. II, p. 334 à 338). — *Externat Saint-Joseph.* — Organisation. Nombre des élèves. Professeurs, 334. Enseignement, 335.

Enseignement moderne. — Il doit être conservé, mais modifié. Unité désirable de l'enseignement secondaire, fusion des deux enseignements, 335.

Enseignement secondaire. — Comment on pourrait établir l'unité d'enseignement. Base commune comprenant les langues vivantes et le latin. Sorte de bifurcation vers la quatrième. Programmes parallèles et même baccalauréat, 336.

Programmes. — Leur allégement. Sciences. Philosophie. Méthode d'enseignement, 337. L'esprit se forme par la lecture des écrivains, 337. Adaptation des programmes aux conditions locales, 338.

Enseignement primaire. — Il ne doit pas se confondre avec l'enseignement secondaire. Ligne de démarcation entre les deux enseignements. La culture de l'enseignement secondaire est spéciale et doit être donnée aux élèves dès le début de leurs études, 338.

JUSTINUS (frère) (t. II, p. 587 à 605). — *Enseignement spécial.* — Histoire et origine de l'enseignement spécial. Son véritable fondateur : Jean-Baptiste de la Salle, 587. Pensionnat des Frères de Saint-Yon, 588. Institutions semblables en 1792, 589. Décret de 1808. Reprise de l'œuvre interrompue pendant la période révolutionnaire, 589. Nature de l'enseignement donné dans les pensionnats, 589. Enquête de MM. Rouland et Duruy, 590. Organisation de l'enseignement spécial, 591. L'Institut des Frères n'est pas sorti de son rôle en donnant l'enseignement moderne, 591.

Enseignement primaire. — Méthode mutuelle et méthode simultanée. Adoption de la méthode des Frères des écoles chrétiennes. Succès obtenus. Bourses au concours, 592.

Enseignement moderne. — Baccalauréat moderne. Résultats obtenus, 592. Préparation à l'École centrale et à l'École des mines de Saint-Étienne, 593. Destination des élèves. Carrières industrielles et commerciales, 593. Nombre des établissements secondaires appartenant aux Frères, 593. Pluralité d'enseignement dans ces établissements, 594. Enseignement primaire, professionnel et secondaire moderne, 595. Proportion des élèves répartis dans ces enseignements, 595. Orientation croissante vers les écoles primaires supérieures et professionnelles, 596. Pensionnat de Passy ; son organisation préparatoire aux carrières commerciales, 596.

Enseignement primaire supérieur. — Son organisation dans les écoles des Frères, 497.

Enseignement agricole. — Son extension, son organisation. Méthodes d'enseignement, 597. Résultats obtenus. Les cours d'agriculture sont faits dans les écoles primaires supérieures et dans les écoles primaires, 578.

Enseignement industriel. — Son organisation dans les écoles des Frères. Cours pratiques. Résultats obtenus, 598. Cours professionnels. École Saint-Nicolas, 599. École de la Salle, 599. Cours professionnels de Saint-Étienne. Ateliers extérieurs, 600. Admission. Programmes. Diplôme, 601. Progrès de l'enseignement des Frères des écoles chrétiennes, 602.

Enseignement moderne. — Passage des élèves de l'enseignement primaire supérieur dans l'enseignement moderne. Résultats obtenus. L'école pri-

maire prépare bien à l'enseignement moderne, 603. Ce que devrait être l'enseignement moderne. Caractère différent de l'enseignement classique. Adaptation aux besoins locaux. Sanctions. Maintien du baccalauréat moderne, 104. Age moyen des bacheliers modernes. Rang des élèves congréganistes dans les Écoles de l'État, 605.

Keller (t. ii, p. 554 à 556). — *Liberté de l'enseignement.* — Son maintien, ses avantages, 554.

Inspection. — Inspection des établissements libres. Elle ne doit pas s'étendre à l'enseignement. Les examens constituent un contrôle suffisant à ce point de vue, 554.

Internat. — On ne peut supprimer les internats, mais les restreindre et les placer à la campagne, 559.

Éducation physique. — Son développement désirable, 555.

Enseignement classique. — Nécessité d'une base solide à l'enseignement classique : instruction primaire. Maintien de l'enseignement classique complet, 555. Sa valeur, sa durée, 556.

Enseignement moderne. — Ses inconvénients. Double but poursuivi et non atteint, 556.

Enseignement professionnel. — Nécessité d'un enseignement secondaire professionnel en France. Institutions analogues à l'étranger. L'agriculture et les colonies, 557.

Kortz (t. i, p. 533 à 556). — *Crise de l'enseignement secondaire.*— Ses causes. Critiques exagérées adressées à l'internat. Attitude et campagne des maîtres répétiteurs, 533. Nécessité de rendre aux proviseurs plus d'autorité en ce qui concerne le choix des répétiteurs, 534. Externement des aumôniers, 535. Prétendue infériorité de l'éducation donnée dans les lycées, 535. Changement trop fréquent des programmes, 535. Causes sociales et politiques, 535.

Proviseurs. — Nécessité d'augmenter l'autorité des proviseurs. Les professeurs en sont partisans. Les maîtres répétiteurs y sont intéressés. Leur liberté d'action devrait être étendue. Budget des lycées. Bourses et remises, 536. Leur situation matérielle, 537. Utilité de maintenir le stage dans le censorat pour arriver à la fonction de proviseur, 537.

Surveillants généraux. — On devrait leur donner largement accès à la fonction de censeur, 538.

Assemblées de professeurs. — Leur fonctionnement médiocre. Attributions mal définies, 538. Les réunions spéciales sont plus suivies, 539.

Conseils de discipline. — Leur composition. Leurs bons résultats, 539.

Maîtres répétiteurs. — Cette fonction ne doit être qu'un stage. Comment on pourrait leur donner accès à l'enseignement, 539. Suppléances, conférences, 540. Rapports entre professeurs et répétiteurs, 540.

Enseignement moderne. — Nombre croissant des élèves de l'enseignement moderne dans certains établissements, nombre décroissant de ceux de l'enseignement classique, 541. Niveau de cet enseignement au point de vue des professeurs et des élèves, 541.

Enseignement classique. — Maintien du grec et du latin. Pourquoi il faut commencer de bonne heure l'étude de ces langues, 541. Bifurcation, 542.

Baccalauréat. — Son maintien. Jury composé de membres de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. L'examen doit être subi en dehors des établissements, 542.

Langues vivantes.— Utilité d'un séjour à l'étranger. Progrès de cet enseignement, 542.

Dessin. — Bons résultats, 542.

Inspection générale. — Communications des inspecteurs généraux et des proviseurs. Notes secrètes, 555.

Études. — Heures consacrées aux classes et aux études. Pourrait-on les réduire? 556.

Laberthonnière (t. ii, p. 311 à 315). — *École Massillon.* — Organisation. Nombre des élèves, 311. Directeurs d'étude ; préfet de discipline. Répétiteurs, 314.

Crise de l'enseignement secondaire. — Ses causes. Défaut d'éducation religieuse dans l'Université, 311.

Enseignement moderne. — Fausse conception. Mauvais résultats, 311. Supériorité de la culture classique, 312. Substitution de l'enseignement primaire supérieur à l'enseignement moderne. Inconvénients de l'égalité de sanction, 312.

Bifurcation. — Ses avantages, 313. Elle devrait être fixée après la troisième, 314. Latin maintenu dans la branche des sciences, 315.

Baccalauréat. — Il est une garantie de la liberté de l'enseignement, 313. Son maintien avec le jury actuel. Caractère plus aléatoire de l'examen de rhétorique que de celui de philosophie. Modification désirable du programme de rhétorique, 313.

Livrets scolaires. — Institution très utile. Grand compte à tenir des livrets, 314.

Latin. — Il faut le commencer de bonne heure, 315.

Dispenses. — Inconvénients des dispenses d'âge. On ne doit pas faire de bacheliers de rhétorique avant seize ans, 315. Influence de la loi militaire, p. 315.

Lachelier (t. i, p. 324 à 328). — *Inspection générale.* — L'inspection est-elle suffisamment organisée ? Transformations successives des méthodes d'inspection. Les résultats actuels au point de vue de l'administration et de l'instruction, 324. Impossibilité de visiter tous les collèges, 324.

Enseignement classique. — Comment il s'est transformé, 324. Modifications apportées à ses programmes et à ses méthodes. Effets produits au point de vue du grec et du latin, 325. La transformation de l'enseignement classique a donné au baccalauréat son caractère aléatoire et facilité la concurrence de l'enseignement libre, 326.

Enseignement moderne. — Conception fausse. L'enseignement primaire supérieur suffit à la préparation des carrières industrielles et commerciales. L'enseignement moderne ne répond en rien au but à atteindre, 326.

Grec et latin. — Leur maintien est nécessaire dans l'enseignement classique, 326-327.

Philosophie. — Elle n'a point une trop grande part dans l'enseignement de la dernière année. Pourquoi il faut la laisser à l'enseignement secondaire, 327.

Agrégation. — Y a-t-il lieu de supprimer l'agrégation de grammaire? 327.

Proviseurs. — Leur autorité, 327. Utilité de les choisir parmi les agrégés, 328.

LAGORSSE (de) (t. II, p. 617). — *Enseignement agricole.* — Nécessité d'orienter les élèves vers les carrières agricoles. Modification des programmes en ce sens. Part à faire à l'enseignement moderne. Suppression du baccalauréat. Création de conseils de contrôle et de perfectionnement, 617.

LANGLOIS (t. I, p. 409). — *Enseignement moderne.* — Ses résultats jusqu'à ce jour. Équivalence des bons élèves des deux enseignements.

LAPPARENT (de) (t. II, p. 287 à 291). — *Enseignement classique.* — Son maintien pour une élite. Son programme doit porter sur les matières ayant une action disciplinaire, 287. La géométrie et l'enseignement classique, 287. Méthode graphique, 287.

Latin et grec. — Il faut conserver le latin, mais le grec peut être sacrifié, 287.

Enseignement scientifique. — Simplification des programmes scientifiques. L'enseignement scientifique donné avec de bonnes méthodes rend la bifurcation inutile, 288. Bienfaits de la culture géométrique, 289. Algèbre et sciences naturelles, 289.

Baccalauréat. — Nécessité d'une sanction à la fin des études. Maintien du baccalauréat. Allégement de son programme, 289.

Enseignement libre. — Suspicion et tendances hostiles des pouvoirs publics vis-à-vis de l'enseignement libre, secondaire et supérieur, 290. L'enseignement libre n'a pu avoir toutes les initiatives désirables en raison des programmes qui lui sont moralement imposés, à cause des examens, 290.

Programmes. — Les programmes devraient être arrêtés, non seulement par des membres de l'enseignement, mais encore par des représentants de diverses carrières et de diverses situations sociales, 291.

LARNAUDE (t. I, p. 481 à 487). — *Droit.* — L'enseignement secondaire dans ses rapports avec le droit. Crise du latin. Transformation de l'enseignement du droit romain, 481. Le latin n'est plus un instrument de travail indispensable, pour aborder certaines études de droit, 482. Le latin doit cependant être maintenu comme condition préalable d'entrée à la Faculté de droit, 482. Programme de la licence en droit, 482. Caractère actuel de cet examen. Il a cessé d'être professionnel, 483. Il implique une culture préalable très développée, 483. Défaut d'assiduité des étudiants. Catégories distinctes, 483. A ces catégories devraient correspondre deux grades différents, 484. Licence professionnelle. Licence supérieure. Pour cette dernière, maintien du latin comme condition d'accès, en raison de la nécessité d'une haute culture pour les candidats, 484. Le latin est également indispensable pour le doctorat, 485. Grec, sa suppression. Extension correspondante donnée aux études latines et surtout aux langues vivantes, 485. Importance des langues vivantes pour les thèses de doctorat, 488. Licence professionnelle. Le latin ne serait pas exigé pour cette licence. Attestation d'études sous une forme à déterminer. Organisation des certificats d'études supérieures portant sur une ou plusieurs branches de l'enseignement du droit, 486. La dispense militaire et les études de droit, 487. Suppression de cette dispense, 487.

LAVISSE (t. I, p. 35 à 45). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Ses causes : 1° Dans l'ordre politique : Insuffisance de l'action ministérielle. Défaut de suite et d'unité dans l'inspection générale. Insuffisance d'action des autorités locales et des conseils, 35. Défaut d'autorité et de liberté, 36. 2° Dans l'ordre pédagogique : Enseignement spécial, enseignement moderne, 36. Enseignement classique. Équivalence de ces deux derniers, 37. Inconvénients et avantages. Utilité de la restauration de l'enseignement spécial, 37. Modalités de l'enseignement secondaire ; trois types de collèges. Leurs rapports. La répartition de élèves, 37.

Régime des lycées. — Proviseurs, 37. Leur autorité est amoindrie. Dans quelle mesure et de quelle manière il conviendrait de la restaurer. Utilité du contrôle et de la collaboration d'un conseil, 38. Avantages d'une autonomie plus grande, 38.

Éducation. — Double but à atteindre, 38. Apprentissage de la liberté. Préparation de l'écolier pour le temps et la société où il doit vivre, 39. Applications de cette idée : Histoire, géographie, morale, 39. Vie locale et régionale, 40.

Réformes nécessaires pour l'accomplissement de ces progrès, 40.

Baccalauréat. — Inconvénients. Suppression. Motifs à l'appui, 41. Comment serait remplacé le baccalauréat, 41. Certificat d'études, 41. Jurys d'État. Leur composition. Leur mission, 41.

Éducation pédagogique des agrégés, 41. Insuffisance de l'agrégation pour rendre apte à être éducateur, 42. Voies et moyens : stage d'un an dans une grande Université, 42. Il faut s'occuper de l'éducation pédagogique après et non avant l'examen d'agrégation, 43.

École normale. — Chaires accordées aux licenciés, 44.

Langues vivantes. — 44 et 45.

Personnel. Programmes. — Changement de personnel et de programmes, 45. Concours académiques, 45.

Lavollée (René) (t. ii, p. 388 à 392). — *Agriculture.* — L'enseignement secondaire est-il suffisamment orienté vers l'agriculture ? Il détourne les élèves de la vie agricole, il ne prépare pas à l'agriculture, 388. Part insuffisante faite aux sciences naturelles, 389. Études terminées trop tard pour permettre aux élèves de reprendre la vie agricole avant le service militaire, 389. Essais de Victor Duruy et de Jules Simon, 389. Vices de l'enseignement classique, 390. L'enseignement moderne est donné dans un esprit trop classique, 391. Réformes proposées : lycées et collèges à la campagne ; exercices physiques ; allégement des programmes ; enseignement pratique des langues vivantes ; division du baccalauréat moderne en trois branches, dont l'une agricole; réforme analogue dans le baccalauréat classique, 391. Dispense militaire accordée à l'enseignement agricole dans des conditions déterminées, 392.

Leclerc (Max) (t. ii, p. 80 à 90). — *Réforme de l'enseignement secondaire.* — La question de l'enseignement secondaire est une question sociale, 80. Rôle de l'enseignement secondaire. Formation des cadres sociaux. Évolution des méthodes, dualité des types d'enseignement, 81.

Crise de l'enseignement secondaire. — Documents statistiques. Mouvement de translation des collèges vers les écoles primaires supérieures. Mouvement de l'internat vers l'externat, 82. Répartition des élèves par nature d'enseignement. Nombre des élèves par rapport à la population, son accroissement constant, 83. Mouvements respectifs de la population de l'enseignement secondaire public et libre, 83. Progrès de l'enseignement libre ecclésiastique, 83. Effets de cet état de choses; distinctions de classes. Remèdes proposés, 81.

Enseignement moderne. — Déviation de son but, 84. Causes de cette déviation, 84. Utilité d'introduction des éléments laïques dans les conseils universitaires, 84.

Enseignement classique. — Ce qu'il devrait être; sa durée; grec et latin; bifurcation; examens de passage et certificat d'études final. But à atteindre, 85.

Enseignement « secondaire » nouveau. — Caractère et objet de cet enseignement. Ses programmes, sa durée. Certificat d'études final, 85. Enseignement complémentaire, 85.

Enseignement primaire supérieur. — Il doit être maintenu dans son rôle spécial, 85.

Éducation. — Importance de l'éducation. Rôle du professeur dans l'éducation. L'éducation morale par l'enseignement, 86. Réalisation de ces idées en Angleterre, 86. Rôle des directeurs d'études, 86.

Conseils de patronage. — Nécessité de relier plus étroitement les externes à la vie du lycée, 87, et de réunir dans les mêmes mains l'éducation et l'instruction, 88. Leur composition. Action des pères de famille, 86. Leurs attributions. Nomination des proviseurs et des directeurs d'études, 87.

Baccalauréat. — La sanction normale de l'enseignement secondaire devrait être un certificat d'études comparable au certificat de maturité en Prusse, 88.

Loi militaire. — Sa réaction sur l'enseignement secondaire, 88. Afflux artificiel vers certaines écoles, 89. Nombre trop considérable des diplômes. Dommages causés au commerce et à l'industrie, 90. Supériorité du système allemand. Le volontariat, 90. Dispenses. Leur suppression; rétablissement du volontariat, 91.

Lecomte (t. ii, p. 368 à 373). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Ses causes. Influence de la loi militaire, 368. Recrutement des professeurs rendu plus facile pour l'enseignement libre, 369. Caractère exagéré des critiques adressées à l'Université. L'attention publique attirée sur les variations, 369. La crise est une crise sociale, 370.

Proviseurs. — Accroissement de leur autorité. Leur recrutement. Leur initiative en ce qui concerne l'organisation intérieure et l'usage des crédits, 370.

Inspection. — Utilité d'une inspection régionale attachée à chaque Académie, 371. Augmentation du nombre des inspecteurs généraux, 371.

Assemblées de professeurs. — Défaut de sanction de leurs délibérations, 371.

Professeurs. — Avancement, 371. Traitements, décorations, 372.

Lycées et collèges. — Utilité des établissements de types différents. Souplesse et variété dans l'organisation des établissements. Autonomie plus grande, 372.

Baccalauréat. — Jury. Utilité de l'adjonction des professeurs de l'enseignement secondaire, 373.

Lemaitre (Jules) (t. i, p. 187 à 189). — *Enseignement classique.* — L'enseignement classique peut avoir une grande valeur, il ne semble pas qu'il produise des résultats satisfaisants, 187.

Réforme de l'enseignement. — Enseignement national comparable à l'enseignement primaire supérieur jusqu'à quinze ou seize ans, avec des programmes très souples et très larges, 186. Les élèves prendraient ensuite, suivant leurs aptitudes et leurs goûts, une direction spéciale, 188. On peut utilement commencer l'étude des langues mortes à quinze ou seize ans, 188-189. Il serait désirable que l'enseignement national fût donné par des professeurs d'éducation classique, 189.

Baccalauréat. — Suppression pure et simple du baccalauréat. Examens de carrière, 189.

Leroy-Beaulieu (Anatole) (t. ii, p. 151 à 157). — *Éducation.* — C'est dans le sens de l'éducation qu'on doit chercher à améliorer l'enseignement public, 150.

Éducation physique. — Son utilité. Son développement ne doit pas être exagéré, 151.

Enseignement classique. — Il est un instrument de haute culture et particulièrement adapté aux traditions françaises. Son caractère d'universalité et de neutralité, 151. La Russie et l'enseignement classique, 152-153. Méthodes d'enseignement, 154.

Enseignement moderne. — Conception fausse. Défaut d'équivalence de l'étude des langues vivantes et des langues mortes, 154. Bifurcation, inconvénient de l'égalité de sanction au point de vue social, 155.

Enseignement primaire supérieur. — Il est préférable à l'enseignement moderne. Utilité de lui donner plus de diversité. Sa spécialisation, 156.

Langues vivantes. — Appropriation de leur enseignement aux conditions locales. Anglais, allemand, russe, 156.

Baccalauréat. — Suppression désirable, mais difficile. Examens de passage. Enseignement libre. Modifications des programmes, et changements dans la composition des commissions d'examen, 157.

Leroy-Beaulieu (Paul) (t. i, p. 145 à 149). — *Enseignement classique.* — Il est loin d'être en contradiction avec une direction pratique. Colonisation. La France doit rester fidèle à sa tradition. 155. Le latin est la base commune des peuples civilisés pour l'éducation et la pensée, 146.

Langues vivantes. — L'étude des langues vivantes est nécesaire. Leur vertu éducative est moindre que celle des langues anciennes, elles ont une grande utilité pratique. A ce dernier point de vue, l'anglais et l'allemand ne suffisent pas, 147.

Grec et latin. — Le latin et le grec doivent continuer à être exigés pour les études de droit. La question est plus douteuse pour la médecine, 148.

Baccalauréat. — Il peut être critiquable, mais il semble indispensable. Il faudrait le simplifier, 148.

Enseignement moderne. — Il est une contrefaçon de l'enseignement classique. Il est trop prolongé pour donner les résultats qu'on peut en attendre, 149.

Enseignement primaire supérieur. — L'enseignement primaire supérieur, plus développé, permettrait d'atteindre plus sûrement ces résultats, 149.

Levasseur (t. i, p. 160 à 169). — *Statistique de l'enseignement secondaire.* — Documents statistiques, 160-161.

Proviseurs. — Il faut augmenter leur action et leur autorité, 161.

Assemblées de professeurs. — La collaboration effective de ces conseils serait très utile à l'Administration. Avantage de l'entrée des anciens élèves dans le conseil de perfectionnement, 162.

Externat et internat. — L'internat a des inconvénients, mais il est indispensable, 162. Il faut le conserver et l'assouplir. Discipline, 162.

Grec et latin. — Le grec doit être maintenu dans l'enseignement secondaire. Mais les programmes devraient être appliqués avec plus de souplesse, 163.

Enseignement moderne. — Histoire et évolution. On peut regretter que l'enseignement créé en 1865 ait été dénaturé, 163-166.

Enseignement industriel. — Renseignements statistiques. L'enseignement industriel n'est pas suffisant, 167-168. Caractère et orientation d'un enseignement secondaire spécial donné par des hommes spéciaux dans des établissements spéciaux, 169.

Leveillé (t. i, p. 313 à 320). — *Organisation de l'enseignement secondaire.* — Cet enseignement n'est pas assez orienté vers l'action, 313. Comment sont arrêtées les réformes dans l'Université, 314.

Grec. — L'étude du grec devrait cesser d'être obligatoire dans l'enseignement classique, 315. Cette langue est inutile pour la formation des jurisconsultes, 315.

Latin. — L'étude du latin est-elle nécessaire pour le droit? Avis de la Faculté de droit de Paris, 315. On pourrait sans inconvénients commencer le latin un peu tard, 316-320.

Enseignement moderne. — En quoi il diffère en réalité de l'enseignement classique, 316. Le latin; examen préalable aux études de droit portant sur la langue latine, 317. En quoi devrait consister cet examen, 317.

Sciences économiques. — Importance des études économiques dans la société actuelle, 317. Il existe un lien étroit entre le droit et l'économie

politique, 348. Le doctorat ès sciences économiques, 348.

Baccalauréat. — Maintien de cet examen. Motifs à l'appui, 348.

Dispenses. — Des dispenses du baccalauréat pourraient être accordées aux élèves qui sont à la tête de leur classe dans les établissements de l'État, 348.

Conseil supérieur de l'Instruction publique. — Importance du rôle du Conseil supérieur, 349. Un certain nombre de membres du Parlement devraient faire partie de ce Conseil, 319.

Colonies. — Les études classiques et les carrières coloniales, 319. Conditions d'entrée à l'École coloniale, 320.

LEVY (Lucien) (t. II, p. 570 à 574). — *École polytechnique.* — Proportion considérable des candidats provenant de l'enseignement moderne, 570. Candidats reçus, leur nombre comparé à celui des candidats de l'enseignement classique, 570. L'enseignement moderne arrive à une préparation plus intensive pour l'École polytechnique, 570. Inconvénients possibles de l'égalité de sanction au point de vue du recrutement de l'École, 571. Programmes. Examens, 571.

Discipline. — Liberté et responsabilité des élèves. Expériences faites en ce sens. Bons résultats, 572.

Proviseurs. — Leur autorité. Recrutement des élèves. Défaut d'entente entre les proviseurs, les principaux et les instituteurs au point de vue du recrutement des élèves. Exemple des établissements libres, 572. Compte à tenir des qualités personnelles dans le choix des proviseurs, 573. Leur participation à l'enseignement, 573.

Bourses. — Choix des boursiers, 573.

Directeurs d'études. — Leur rôle. Ils devraient suivre les élèves pendant plusieurs années. Avantages de cette institution. Recrutement des directeurs d'études, 574.

LHOMME (t. II, p. 210 à 215). — *Enseignement moderne.* — Son développement constant, 210. Il est inexact de dire que sa création a servi les intérêts de l'enseignement libre, 211. Sa durée moindre que celle de l'enseignement classique, 211. Utilité d'un premier cycle d'études très court, 211. Les programmes actuels ne sont pas assez souples, 212. Résultats scolaires et pratiques de l'enseignement moderne, 212. Destination des élèves, 213. Carrières industrielles et commerciales, 213. Effets probables de l'égalité de sanction, 213, 215. Personnel enseignant; il devrait être distinct, 214. Utilité du professeur principal, 214.

Baccalauréat. — Son maintien tel qu'il existe actuellement. Ses avantages, 215.

LIPPMANN (t. II, p. 32 à 37). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Diminution du nombre des élèves. Prédominance de l'esprit d'érudition. Cette prédominance facilite la concurrence de l'enseignement libre, 32. Avantages et bons effets de l'esprit scientifique, 33.

Niveau des études. — Insuffisance des résultats actuels. Preuves de cet état de choses. Cours complémentaires de l'enseignement secondaire organisés dans les Facultés. Lettres, sciences, médecine, certificat P. C. N., 33. Enseignement de l'histoire, défaut de curiosité de certains élèves, 34.

Programmes et méthodes. — Méthodes allemandes. École de Zurich, 34. Caractère de l'enseignement, 35. Il serait désirable d'exiger un moins grand nombre de connaissances et une assimilation plus parfaite. Application de ces idées dans les examens de sciences, 35. Diminution du surmenage, 36. Culture variée et solide, 36. Développement des facultés de l'élève. Inconvénients des programmes surchargés. Leur allégement, 37.

LYON-CAEN (t. I, p. 285 à 291). — *Droit.* — Le diplôme de l'enseignement moderne doit-il donner accès aux Facultés de droit? 285. Conditions actuelles d'entrée dans les Facultés de droit, 285. Baccalauréat ès lettres. Suppression de la distinction entre le baccalauréat ès lettres et le baccalauréat ès sciences, 285. Le baccalauréat classique donne accès aux Facultés de droit, 286.

Dispenses. — Demandes faites par les élèves de l'enseignement moderne. Procédure suivie. Solutions données, 286.

Certificat de capacité. — Son objet. Petit nombre de candidats, 286. Raisons d'être et inconvénients de l'état de choses actuel, 287. Réforme possible, 290. Le certificat de capacité pourrait être jugé suffisant pour certaines carrières, 290. Service militaire, 291.

Enseignement moderne. — Pourquoi on demande l'égalité de sanction. Elle ne doit pas être admise, 287. Droit romain. Pandectes, 288. Nécessité de l'enseignement classique pour la formation de l'esprit juridique, 288. Intérêt national à maintenir ainsi le niveau des études de droit. Étudiants étrangers, 289.

Langues vivantes. — Le développement des études de langues vivantes est désirable au point de vue de l'enseignement supérieur du droit, 291.

Histoire. — Il en est de même pour l'histoire, 291.

MALAPERT (t. II, p. 216 à 221). — *Enseignement moderne.* — Son caractère secondaire. Sa durée trop grande. Modifications désirables, 216. Niveau des élèves modernes, 217. Ils ne doivent pas avoir accès aux Facultés de médecine et de droit, 217.

Latin et grec. — Il faut commencer de bonne heure l'étude des langues mortes, 217.

Programmes. — Ils sont trop chargés et trop encyclopédiques, 217. Inconvénients de la méthode qui consiste à pousser les élèves trop vite au début des études, 218.

Agrégation. — Trop grand nombre des agrégés. Suppression de l'agrégation de grammaire, 218.

Éducation. — Critiques injustes adressées contre l'éducation de l'Université. Sa valeur et ses progrès, 219.

Répétiteurs. — Le répétitorat ne devrait pas être une carrière, 219. Stage, 220.

MALOMBRE (t. II, p. 492 à 497). — *Enseignement moderne.* — Causes d'infériorité de cet enseignement, 492. Recrutement des professeurs et des élèves, 493. Résultats à attendre après la suppression de ces causes d'infériorité, 493. Valeur de la culture moderne; comment elle peut donner la connaissance de l'antiquité, 495. L'enseignement moderne doit être et demeurer secondaire. Modifications à apporter aux programmes, 495. Caractère illusoire des examens de passage dans l'enseignement moderne. Baccalauréat moderne. Son niveau. Égalité de sanction, 496. Niveau des élèves de l'enseignement libre. Candidats au baccalauréat moderne, 497.

Proviseurs. — Leur recrutement parmi les professeurs. Garanties à exiger, 497.

MALET (t. II, p. 561 à 562). — *Enseignement classique.* — Supériorité des élèves de l'enseignement classique sur ceux de l'enseignement moderne. Inconvénients de l'égalité de sanction, 561.

Baccalauréat. — Sa suppression. Obligation d'un stage d'une année au début de toute carrière, 561. En cas de maintien du baccalauréat, adjonction de membres de l'enseignement secondaire au jury actuel, 561.

Histoire et géographie. — Nécessité de donner à cet enseignement un caractère vraiment pratique et politique, surtout en philosophie et en première moderne, 562.

MANEUVRIER (t. I, p. 444 à 455). — *Enseignement secondaire.* — Son véritable but, 444. La culture intellectuelle n'est pas suffisante. Il faut encore une culture physique, morale et esthétique, 444. Insuffisance de l'éducation physique dans l'enseignement public et libre, 445.

Éducation physique. — Travaux de la Commission de 1889, 445. Satisfaction devrait être donnée aux vœux émis à cette époque, 446. Modifications des programmes des écoles. Suppression des concours, 446.

Hautes Écoles. — Elles ne semblent plus répondre aujourd'hui aux multiples exigences du travail national, 446. Enseignement trop théorique, 447. Écoles de hautes études industrielles annexées aux Universités de province, 447.

Programmes et méthodes. — Défauts des méthodes. Trop grand nombre des élèves réunis dans un même enseignement, 447. Surcharge des programmes, 448. Leur simplification, matières facultatives, 448. Cadres trop rigides imposant des efforts égaux à des esprits inégaux, 448. Mauvais résultats, mauvais remèdes : bifurcation, enseignement spécial, enseignement moderne, 449. But à atteindre : unité de l'enseignement secondaire. Système des cours substitué à celui des classes. Professeurs suivant leurs élèves pendant plusieurs années pour chaque enseignement, 450. Avantages de ce système au point de vue de l'éducation, 451.

Baccalauréat. — Il devrait être supprimé ou profondément modifié, 452. Passage du cours élémentaire au cours moyen, du cours moyen au cours supérieur, 452. Constatation analogue après le cours supérieur, 452.

Organisation générale des études. — Enseignement primaire, son caractère. Préparation à douze ans. Écoles primaires supérieures, écoles secondaires. Spécialisation et degrés des études, 452. Enseignement supérieur spécial, 453. Écoles d'application, 453.

Langues mortes. — Elles pourraient être maintenues pour ceux qui se destinent à certaines carrières, mais à titre facultatif, 453. Droit et médecine, 453.

Enseignement classique. — L'enseignement classique et les carrières industrielles. Cet enseignement constitue-t-il pour ces carrières une préparation supérieure ? 454.

Carrières industrielles. — Valeur comparée des jeunes gens élevés dans les établissements français et dans les établissements étrangers. Ces derniers ont une culture plus pratique. Écoles pratiques en France, 454. En quoi consiste la véritable supériorité intellectuelle chez l'ingénieur, 455.

MANGIN (t. II, p. 92 à 100). — *Enseignement libre.* — Accroissement considérable du nombre des établissements libres congréganistes d'enseignement secondaire depuis la création de l'enseignement moderne, 92.

Proviseurs. — Leur recrutement. Les professeurs ne désirent pas cette fonction. Amélioration désirable de la situation matérielle des proviseurs. Augmentation de leur initiative, budgets. Accroissement de leur autorité au point de vue disciplinaire. Stabilité, 93.

Assemblée de professeurs. — Leurs résultats. Leur influence désirable dans la direction générale des études et du service intérieur, 93.

Conseils de discipline. — Leur bon fonctionnement. Extension de leurs attributions, 94.

Conseils de patronage. — Leur institution est désirable. Leurs attributions et leur composition. Anciens élèves, 94.

Internat. — L'internat a de sérieux avantages à partir de treize ans. Sa diminution. Améliorations possibles, 94.

Éducation. — Inconvénients de la création de professeurs-directeurs. L'éducation par l'enseignement, 95.

Répétiteurs. — Création de deux classes de répétiteurs. Répétiteurs de carrière dans les basses classes. Répétiteurs temporaires dans les autres, 95. Rapports avec les professeurs, 95. Recrutement. Accès au professorat, 96. Exigences des répétiteurs, 97 Régime des grands élèves, 97.

Agrégation. — Exagération du caractère scientifique des épreuves au détriment du caractère proportionnel. Représentants de l'enseignement secondaire dans les jurys. Changements trop fréquents des jurys, 97.

Éducation pédagogique. — Critique de la préparation pédagogique donnée par les professeurs de l'enseignement supérieur qui n'ont pas passé par l'enseignement secondaire, 98.

Enseignement moderne. — Son organisation défectueuse. Il ne prépare pas à l'industrie et au commerce comme l'ancien enseignement spécial, 98. Sa réorganisation. Comment on pourrait amener sa communication avec l'enseignement classique, 99.

Programmes. — Les programmes d'études. Les programmes d'examens, 99.

Baccalauréat. — Son maintien. Les jurys. Membres de l'enseignement secondaire, 99. Les membres des jurys ne devraient pas examiner leurs élèves. Même jury et mêmes épreuves pour tous les établissements et pour tous les élèves, 100.

Manuel (t. i, p. 409 à 417). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Pessimisme exagéré, ses causes. Le mal est moins grave qu'on ne le prétend. Action des programmes, 409. Action personnelle des maîtres, 410. Diversité des causes de variation du nombre des élèves, 410.

Proviseurs. — Leur recrutement difficile, 410. Avantage de l'entrée des agrégés dans l'administration, 411. Leur valeur accrue et leur autorité affaiblie, 411. Défaut de continuité dans la direction. Avancement, 412.

Assemblées de professeurs. — Leurs résultats insuffisants à l'heure actuelle. Leur organisation, leurs attributions plus étendues et plus précises. Leur composition. Adjonction désirable d'un certain nombre de notables pris en dehors de l'enseignement, 411.

Éducation. — Prévention fâcheuse créée par la distinction radicale entre l'instruction et l'éducation. Leur lien étroit, 412.

Internat. — Son caractère indispensable; sa supériorité dans les établissements de l'État, son amélioration au point de vue matériel, 413.

Maîtres répétiteurs. — Progrès de l'institution. Caractère transitoire de la situation. Ambitions de ce personnel, 413.

Professeurs. — Ce personnel est également en progrès. Défaut de zèle professionnel. Ses causes, 413.

Enseignement classique. — Il doit être conservé malgré les critiques dont il est l'objet. Difficulté de le remplacer, 414.

Latin et grec. — Ils doivent être maintenus dans l'enseignement classique. On arrivera ainsi, ce qui est désirable, à justifier et à restreindre l'enseignement classique, 414.

Enseignement moderne. — Il est destiné à devenir l'enseignement normal des classes moyennes, 414. Il doit être maintenu et étendu dans le sens de sa nature propre, 415. Il ne doit être confondu ni avec l'enseignement primaire supérieur, ni avec l'enseignement professionnel, 415. Il répond à un besoin réel des sociétés modernes, 415. Sa durée. Ses programmes, son personnel, 416. Inégalité de sanction, 416.

Inspection générale. — Elle est indispensable, mais trop superficielle et trop rapide, 416. Elle s'étend à l'ensemble d'un établissement. Insuffisance du personnel de l'inspection, 416. Défaut d'unité, 417. Comment sont données les notes. Elles sont rarement inscrites, 418.

Baccalauréat. — Il doit être maintenu, mais fondé sur les notes des élèves et exigible pour un petit nombre de carrières libérales. Pour les autres: examens de carrière, 417.

Masson (t. ii, p. 606 à 614). — *Enseignement commercial.* — Recrutement des candidats aux carrières industrielles et commerciales, 607. Avantage donné par de fortes études secondaires, 607.

Ecoles de commerce. — École de l'avenue Trudaine. École supérieure de commerce. École des Hautes Études commerciales, 607. Programmes. Trop grande uniformité de l'enseignement, 608. Durée des études. Provenance des élèves, 608. Leur destination, 609. Élèves sortant de l'enseignement primaire supérieur, 609. L'enseignement moderne est la préparation la meilleure pour les écoles supérieures de commerce, 610.

Baccalauréat. — Ses inconvénients. Sa suppression désirable, 64.

Bifurcation. — Avantages d'une bifurcation au point de vue de la préparation aux carrières commerciales, 611.

Programmes. — Modifications désirables. Géographie économique. Sciences, 611

Langues vivantes. — Développement à donner à l'enseignement des langues. Classes parlées, 612. Anglais, allemand, espagnol, 613.

Dessin. — Résultats médiocres de cet enseignement. Son utilité, surtout dans les écoles primaires supérieures, 613.

Enseignement primaire supérieur. — Son développement est désirable. Sa durée, 614.

Mathieu (archevêque de Toulouse) (t. II, p. 240 à 246). — *Baccalauréat.* — Attaques exagérées dirigées contre le baccalauréat. Son utilité dans une démocratie, 241. Stimulant pour les études, 241. Son maintien avec sa solennité actuelle. Jury. — Membres de l'enseignement secondaire, 241. Il faut conserver les deux épreuves, 243.

Latin et grec. — Leur maintien. Leur utilité. Le latin et notre civilisation. Impossibilité de remplacer les langues anciennes par les langues modernes. Caractères spéciaux des langues modernes, 242.

Enseignement moderne. — Valeur de la culture classique, 253. On ne peut retarder l'étude des langues mortes que pour les sujets d'élite, 247. Inconvénients de la culture moderne donnée à des enfants trop jeunes. Engouement pour la méthode allemande, 242.

Internat. — Critiques adressées à l'internat universitaire. Défaut d'autorité des chefs, 243.

Répétiteurs. — Personnel à reformer, 243. Accès aux fonctions de censeur et de proviseur, 244. Régime et méthodes de l'internat libre. Influence de l'idée religieuse, 244. Action de la famille, 244.

Liberté de l'enseignement. — Loi de 1850. Son influence pacificatrice. Ses bons effets, 244. Son maintien nécessaire, 245. Conséquences de la loi de 1850 au point de vue des méthodes; au point de vue de l'unité morale du pays, 246. L'école laisse-t-elle une marque ineffaçable? 246.

Enseignement primaire. — Différence de l'enseignement primaire avec l'enseignement secondaire au point de vue de la rétribution de l'enseignement religieux. Son exclusion de l'école primaire. Réformes désirables. Leur intérêt moral. Dépopulation des campagnes, 245. Surveillance de l'État sur l'enseignement libre, 247.

Enseignement classique. — Contrôle possible. Crise de l'enseignement libre, 247. Nécessité de le défendre contre l'enseignement moderne. Facilités trop grandes données à cet enseignement, 246.

Mathieu (t. II, p. 172 à 174). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Ses causes : augmentation du nombre des grades universitaires. Créations de cours dans l'enseignement supérieur. P. C. N., 172.

Organisation de l'enseignement. — Enseignement des sciences; rétablissement désirable de la bifurcation, 173.

Écoles spéciales. — Programmes d'admission. Utilité d'un accord avec l'Université, 173. Avantages accordés aux diplômes littéraires, abaissement des programmes scientifiques. Effets produits au point de vue de l'enseignement libre, 174.

Mercadier (t. II, p. 498 à 502). — *École polytechnique.* — Programmes. Conseil de perfectionnement. Modifications successives, 498. Dernier remaniement en 1895. Accord avec l'Université. Critiques adressées au programme de l'École. Diminution du nombre des candidats. Ses causes, 499. Diplômes exigés pour le concours. Faveur accordée à l'enseignement classique, 500. Dans quelle proportion l'enseignement libre contribue au recrutement de l'école, 501. Les élèves modernes gagnent des rangs à l'École, leur aptitude pour les sciences, 500. Influence minime des programmes sur les études secondaires, 502.

Mézières (t. I, p. 320 à 323). — *Liberté de l'Enseignement.* — Loi de 1850, 320. Ses causes, 321. Griefs adressés à l'Université, 321.

Éducation. — L'éducation dans l'Université. L'éducation dans l'enseignement libre, 322. Est-il possible d'associer davantage les maîtres répétiteurs aux professeurs dans leur mission d'éducation? 322.

Baccalauréat. — Le baccalauréat n'était autrefois que la constatation des études bien faites, 322. Les professeurs qui avaient dirigé les études faisaient passer l'examen, 322. Absence de tout aléa, 323. Modifications survenues après la loi de 1850, 323. Comment on pourrait améliorer l'état de choses actuel. Influence des livrets scolaires, 323. Rôle des membres de l'enseignement supérieur auxquels serait confiée la présidence de l'examen dans les établissements publics et libres, 323.

Micouleau (t. II, p. 422 à 423). — *Proviseurs.* — Leur recrutement. Accès des répétiteurs à cette fonction, 412.

Répétiteurs. — Leur participation à l'enseignement. Conférences, 423.

Latin et grec. — Il faudrait réduire l'étude du grec et du latin dans l'enseignement classique, 423.

Milcent (t. II, p. 386 à 387). — *Enseignement agricole.* — Examens organisés par les syndicats agricoles, 386. Unions régionales, 386. Leur caractère officieux. Mouvement vers l'enseignement agricole. Part prise par l'enseignement libre et public à ce mouvement. Effets produits. Maintien des populations à la campagne, 986. Caractère professionnel des certificats d'études agricoles, 387.

Monbrison (de) (t. II, p. 449 à 453). — *Programmes.* — Nécessité de reviser les plans d'études, 449. Caractère regrettable de la réforme de 1890.

Relèvement des études scientifiques. Diminution du nombre des étudiants, 449.

Baccalauréat. — Réforme du baccalauréat. Il devrait être parallèle à l'enseignement classique. Egalité de durée et de sanction. Même baccalauréat de rhétorique, 450. Jurys d'enseignement secondaire, 451.

Internat. — Substitution du système tutorial à l'internat, 451. Internat chez les professeurs, 451,

Latin. — Il est regrettable de ne pas le commencer comme avant 1890 en huitième, 453.

Bifurcation. — Rétablissement de la bifurcation après la troisième, 453.

Langues vivantes. — Résultats médiocres de cet enseignement, 453.

Dessin. — Résultats suffisants. 453.

Monod (Gabriel) (t. i, p. 107 à 125). — *Réforme de l'enseignement secondaire.* — Les réformes sont rendues difficiles par l'existence de l'enseignement libre, par la centralisation excessive, par l'affaiblissement des idées d'autorité et de responsabilité, 107, 108.

Liberté de l'enseignement. — Elle doit être maintenue. Sa suppression nuirait à l'enseignement laïque, 108.

Décentralisation. — Elle est très désirable. C'est le principal remède au malaises actuel, 108.

Crise de l'enseignement secondaire. — La variété des types des établissements ecclésiastiques est une des raisons du succès de l'enseignement libre ; certaines influences croissantes le rendent plus considérable encore, 109.

Lycées. — Leur autonomie doit être accrue, 107.

Proviseurs. — Ils devraient rester plus longtemps dans le même lycée, 109.

Professeurs. — Même observation. Des liens plus étroits devraient exister entre eux et le proviseur, 110.

Assemblées de professeurs. — Elles devraient être un organe régulier et nécessaire de la vie des lycées, 110.

Commissions administratives. Bureaux d'administration. — Leurs attributions sont trop restreintes, 110. Faudrait-il faire entrer dans les bureaux d'administration quelques professeurs et quelques anciens élèves ? 110.

Cercles. Bibliothèques. Salles de lecture. — L'organisation et l'extension des cercles et salles de lecture est très désirable dans les lycées, 111.

Collèges. — Avantages des collèges. Leur caractère plus local, 112.

Externat et internat. — Système préconisé par M. Foncin. Ses inconvénients et ses difficultés d'application pratique, 113.

Education. — Les professeurs ne sont pas suffisamment mêlés à l'éducation des élèves parce qu'ils sont trop spécialisés, 113.

Ecole alsacienne. — Méthode d'enseignement et d'éducation spéciale, 107, 113. Internat chez les professeurs, 114.

Répétiteurs. — Ils devraient être associés plus directement à l'enseignement, et aussi à l'éducation, 114. Amélioration de leur situation. Assimilation avec le corps professoral, 115.

Agrégation. — Nécessité de réunir les agrégations de grammaire et de lettres. Agrégation d'histoire. Examen d'érudition et examen professionnel, 117. Spécialisation trop grande, 118.

Education pédagogique. — Stage. Insuffisance du stage actuel. Système allemand, 117.

Enseignement moderne. — Ses inconvénients, son insuffisance. Il faut le ramener à quelque chose d'analogue à l'enseignement spécial, 118.

Enseignement classique. — Conservation et restauration de cet enseignement, 119.

Langues vivantes. — Leur étude ne peut donner une culture équivalente à celle des langues anciennes, 119.

Grec et latin. — On pourrait ne commencer qu'en quatrième l'étude des langues anciennes. Avantages de ce système. Bifurcation, 120.

Enseignement primaire supérieur. — Il ne faut pas le fusionner avec l'enseignement moderne, 121.

Enseignement professionnel. — Il donne de bons résultats, 121.

Dessin. — Nécessité de cet enseignement, 121.

Baccalauréat. — Sa suppression. Avantages de cette suppression. Examens de carrière. Certificats d'études. Examen conservé pour les élèves de l'enseignement libre, 122. Système du grand-duché de Bade, 123.

Bourses. — Elles devraient être réservées à l'enseignement moderne, 125.

Moreau (t. ii, p. 524 à 534). — *Lycées.* — Comptabilité des lycées. Recettes et dépenses. Subventions de l'Etat. Autonomie financière fictive, 524. Conséquences du régime actuel. Virements de crédits, 525. Subventions pour travaux de construction ou de réparation, 526. Distinction des recettes et dépenses ordinaires et extraordinaires, difficultés provenant du décret du 16 octobre 1867. Défaut de concordance entre les dates de clôture des deux comptabilités de l'Etat et des lycées, 527. Amélioration résultant du décret du 1er août 1898, 527. Remises, 528. Compte à en tenir dans les budgets, 529. Rattachement désirable des recettes et dépenses des lycées au budget de l'Etat, 529. Distinction des dépenses d'internat et des dépenses d'enseignement, 529. Situation financière des lycées, 529. Subventions de l'Etat. Progression continuelle dans les excédents de dépenses des lycées, 530. Essai d'amélioration des recettes des lycées, 531. Dépenses de matériel et de personnel, 532. Economes des

lycées, leur comptabilité, 532. Budgets et comptes des lycées, 534.

Collèges. — Part de l'Etat dans les dépenses des collèges. Réduction désirable de la contribution de l'Etat, 533. Traités, 533. Budgets et comptes des collèges, 534.

Bourses. — La proportion des bourses est de 7 à 8 p. 100 des recettes totales, sans compter les bourses départementales et communales, 534.

MOREL (abbé), (t. II, p. 471 à 473.) — *Enseignement classique.* — Intérêt de sa conversation au point de vue national, 471. Améliorations possibles. Enseignement primaire 471. Simplification des grammaires. Moins d'érudition et de mémoire, 472.

Enseignement moderne. — Il a été mal organisé. Inconvénients de l'égalité de sanction. Retour à l'enseignement spécial, 472.

Baccalauréat. — A quelles conditions il pourrait être remplacé par le certificat d'études, 473. Améliorations possibles. Allégement du programme, réduction du nombre des auteurs. Réduction des mathématiques en rhétorique. Inconvénients de la prolongation du bénéfice de l'admissibilité au delà de la session de novembre, 473. Partie obligatoire et partie facultative dans le baccalauréat, 474.

Livrets scolaires. — Institution excellente. Compte à tenir des livrets, 473.

MOREL (t. II, p. 567 à 569). — *Lycées et Collèges.* — Accroissement de leur autonomie. Autorité des proviseurs, discipline, 567.

Organisation de l'enseignement secondaire. — Adoption du système de M. Foncin, cours substitués aux classes. Professeurs suivant leurs élèves pendant plusieurs années. Essais à faire, 568.

Baccalauréat. — Jury. Utilité de l'adjonction de professeurs de l'enseignement secondaire. 568.

Programmes des écoles spéciales. — Leur surcharge. Ils fatiguent l'esprit par une préparation artificielle, 569.

Enseignement spécial. — Doutes de M. Duruy au sujet de la direction franchement secondaire imposée à l'ancien enseignement spécial en 1881. Intérêt de l'institution et du maintien d'un enseignement, vraiment secondaire pour tous les élèves, 569.

Latin et grec. — Expériences faites à Charlemagne et à Rollin. Culture intensive du latin et du grec appliquée à de bons élèves de l'enseignement primaire supérieur. Résultats obtenus, 569.

MORLET (t. II, p. 342 à 350). — *Discipline.* — Essai d'une discipline plus douce faite à Sainte-Barbe-des-Champs. Système des avertissements, 342.

Répétiteurs. — Répétiteurs remplacés par les professeurs dans le même établissement, surveillance des études. Surveillance du dortoir par les auxiliaires, 342. Bons résultats obtenus, 343. Création désirable de deux classes de répétiteurs, les uns chargés de la direction du travail, les autres de la surveillance proprement dite, 343. Organisation et fonctionnement de ce système, 343. Les répétiteurs de la première catégorie assisteraient aux réunions de classes, 344. Établissement d'un certificat d'aptitude pédagogique pour la sélection entre répétiteurs, 344. Il donnerait accès aux fonctions de surveillant général, son programme, son utilité; éducation morale, 344.

Surveillants généraux. — Il doivent contrôler l'action des répétiteurs. Extension de leurs attributions. Leur rôle, 345.

Censeurs. — Nature de leur fonction. Discipline et administration. Allegement désirable par la collaboration des surveillants généraux. Rôle d'éducateur, 346.

Proviseurs. — Accroissement de leur autorité. Allégement de leur besogne administrative. Éducation morale, 346. Leur recrutement en partie parmi les censeurs. 346.

Méthodes et organisation intérieure. — Institution de nature à intéresser les enfants, 347. Conférences-lectures; musées, 347. Enseignement par l'aspect, 348; sciences, arts, musique, travaux manuels, sociétés de bienfaisance, 349. Dortoirs, leur transformation, 350. Répugnance des familles à envoyer leurs enfants à la campagne, 350.

ORAIN (abbé) (t. II, p. 321 à 327). — *École de Notre-Dame-des-Aydes.* — Caractère de cet établissement. Son organisation. Nombre des élèves, 321.

Enseignement moderne. — Infériorité des élèves modernes comparés aux élèves classiques. Différence provenant de la nature de l'enseignement et du mode de recrutement des élèves, 321. Résultats de la culture moderne, 322. Supériorité de la culture classique, 323. Véritable but de l'enseignement moderne, 326. Sa fusion avec l'enseignement classique, 327. Unité de l'enseignement secondaire, 328.

Programmes. — Ils sont surchargés. Excès d'érudition. Envahissement de la méthode allemande, 323. Allégements désirables, histoire littéraire latine, grecque et française, 323. Histoire, 324. Sciences, 325.

Bifurcation. — Ses inconvénients, les études de lettres donnent une formation toujours supérieure à celle qui provient des études de sciences, 325.

Grec. — Il faudrait le rendre facultatif, 327. Il n'est plus qu'une science d'érudition, 327.

Enseignement classique. — Il n'éloigne pas les élèves qui le suivent des carrières industrielles et commerciales, 328.

Baccalauréat. — Maintien de l'examen et du jury actuels, 328. Inconvénients pouvant résulter de l'exemption de l'examen pour un certain nombre d'élèves, 328.

Inspection. — L'inspection des établissements libres est contraire à la liberté, elle ne doit pas être admise, même au cas où l'examen serait subordonné au résultat de l'inspection, 328. Ingérence de l'État dans les méthodes d'enseignement. Livrets scolaires et inspection, 330.

Grades universitaires. — L'État pourrait sans inconvénients exiger certains grades universitaires pour les professeurs des établissements libres, 329.

PARIS (Gaston) (t, I, p. 79 à 82). — *Baccalauréat.* — Ses inconvénients, il ne favorise pas le développement de l'esprit. Il n'est qu'une question de mémoire, 79. Comment on pourrait le remplacer, 79.

Certificats d'études. — Comment on pourrait les concilier avec le principe de la liberté de l'enseignement. Système conforme à celui de M. Lavisse, 80.

Examens de passage. — Ils devraient être plus sévères, de façon à produire une élimination désirable, 80, 81.

Enseignement classique. — Sa supériorité. Il faut le fortifier et le restreindre, 82.

Latin et grec. — Leur maintien pour les études de droit, leur nécessité est plus douteuse pour la médecine, 82.

Programmes. — Ils devraient avoir plus de diversité et de souplesse, 82.

PASQUIER (abbé) (t. II, p. 262 à 271). — *Internat.* — Ses inconvénients. Il ne doit être admis que dans les cas de nécessité absolue, 262.

Éducation physique. — Il faut la transformer. Exercices libres et jeux, 262.

Discipline. — Il faut habituer progressivement les élèves à la liberté et à la responsabilité, 262.

Éducation pédagogique. — Nécessité de préparer les professeurs à l'enseignement d'une façon pratique, 263.

Enseignement classique. — Il doit être réservé à un nombre d'élèves assez restreint, 263. Il n'est utile que pour une élite, aux candidats aux carrières libérales, 264. Sa durée réduite à sept ans. Latin commencé en sixième. Philosophie à dix-sept ans, 265.

Programmes. — Ils sont surchargés. Envahissement de la méthode allemande. Sur quoi doivent porter les allégements des programmes, 265. Abus des détails, 266. Maintien du grec, 266. Il n'est pas utile d'adapter les programmes aux conditions locales, 266.

Enseignement moderne. — Il semble être l'expression imparfaite de nouveaux besoins, 267. Défauts d'organisation. Caractères de la culture moderne, 267. Durée de six ans ; modification des programmes, 267. Uniformité des cadres. Résultats donnés par l'enseignement moderne, 268.

Enseignement primaire. — Il devrait précéder normalement l'enseignement secondaire, 268. Inconvénients de la fusion de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement moderne, 269.

Enseignement professionnel. — Il faut le développer. Difficulté de l'introduire dans les lycées, 269.

Langues vivantes. — Caractère exceptionnel des séjours à l'étranger, 269. Comment on peut encourager l'étude des langues vivantes. Son appropriation aux conditions locales, 270.

Dessin. — Cet enseignement est médiocre. Utilité du dessin ornemental, 270.

Baccalauréat. — Inconvénients de sa suppression. Modification des programmes, 270. Moyens de rendre l'examen moins aléatoire, 271.

Droit et médecine. — Les études modernes ne doivent pas donner accès au droit et à la médecine, 271.

Hautes Écoles. — Le concours de l'Université n'est pas justifié pour l'établissement des programmes des écoles spéciales, 271.

PASSY (Frédéric) (t. I, p. 192 à 196). — *Baccalauréat.* — Cet examen a de graves inconvénients. Il est trop superficiel et encyclopédique, 192.

Enseignement moderne. — L'enseignement des langues anciennes ne doit pas être considéré comme un enseignement fondamental et commun pour toute la jeunesse. Nécessité de préparer à la vie pratique les générations nouvelles, 193. Vertu éducative des langues vivantes et des sciences, 194.

Examens. — Inconvénients des examens en général, 194-195. Examens spéciaux pour chaque carrière, 195.

Éducation physique. — Sa nécessité. Inconvénients des excès, 196.

Internat et externat. — Double inconvénient de l'internat, 196.

PASSY (Louis) (t. II, p. 655 à 656). — *Enseignement agricole.* — Impossibilité d'établir un enseignement spécialement agricole. Développement des connaissances scientifiques touchant à l'agriculture dans l'enseignement moderne. Théorie des équivalences facultatives. Modifications des programmes en ce sens, 655. Résultats à attendre de cette réforme, 656.

PATOT (t. II, p. 283 à 284). — *École Sainte-Geneviève.* — Son organisation. Préparation aux écoles. Personnel. Interrogateurs appartenant à l'Université, 273.

Inspections. — Inspection faite par l'inspecteur

d'académie. Elle ne s'étend pas aux classes. Peut-on la considérer étendue ainsi comme une atteinte à la liberté? Conditions dans lesquelles elle pourrait être admise, 284.

Histoire. — Enseignement de l'histoire. Méthode, 284.

Langues vivantes. — Impuissance de la méthode empirique, 284.

PAYOT (t. II, p. 636 à 644). — *Proviseurs.* — Leur recrutement parmi les professeurs, 636. Établissement d'une liste, 636. Stage de trois mois, 637. Réunion annuelle des proviseurs au chef-lieu d'académie. Avancement sur place, 637. Leur autorité, 637. Remises. Disposition des économies, 637.

Directeurs d'études. — Remplacement désirable des censeurs par deux professeurs remplissant la mission de directeurs d'études, 637. Résultats à attendre de cette institution. Mode de recrutement des directeurs d'études, 638.

Répétiteurs. — Comment on pourrait les associer à l'enseignement, 638. Distinction des fonctions de répétiteur et de surveillant, 639.

Éducation pédagogique. — Les professeurs sont trop isolés dans leur spécialité. Utilité des conférences pédagogiques, 639.

Éducation. — Vices de l'éducation actuelle. Divorce de l'intelligence et de la volonté, 639.

Programmes et méthodes. — Surcharge des programmes. Méthodes défectueuses, 640. Réformes à faire, 641.

Enseignement moderne. — Effets de l'égalité de sanction combinée avec la durée actuelle de l'enseignement moderne. Valeur de la culture moderne comparée à la culture classique. Méthodes, 642.

Enseignement spécial. — Sa réorganisation. Création de trois sections, 643. Section agricole, section industrielle, section commerciale, 643.

Langues vivantes. — Vices de méthode de cet enseignement, 643. Méthode orale, 644.

PÉCHENARD (abbé) (t, II, p. 248 à 255). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Ses causes. Insuffisance d'éducation morale. Diminution de l'influence religieuse. Doctrines manifestées dans l'enseignement, 248. Causes de l'accroissement des élèves dans l'enseignement libre. Éducation religieuse, 248. Transformation des établissements primaires en établissements secondaires, 249.

Éducation. — L'éducation nécessite un contact constant. Les professeurs peuvent difficilement la donner, 249.

Répétiteurs. — Institution mauvaise. Inconvénient d'une situation qui n'est qu'un stage, 250.

Enseignement classique. — Baisse des études classiques, 250. Ses causes. Méthodes trop superficielles et programmes trop étendus, 250. L'enseignement classique doit être réservé à une élite. Sanctions spéciales. 251.

Enseignement moderne. — Son utilité. Son développement nécessaire. Il doit être nettement différent de l'enseignement classique, 251. Il doit être la continuation normale de l'enseignement primaire, 251. Sa durée. Ses programmes. Sa sanction, 252.

Baccalauréat. — Il faut conserver, mais modifier les programmes de façon à relever le niveau des études et de l'examen, 252. Il est une garantie de la liberté de l'enseignement. Jurys. Inconvénients de l'adjonction de professeurs de l'enseignement secondaire, 253. Jurys permanents de l'enseignement supérieur, 253.

Liberté de l'enseignement. — Elle n'existe que de nom pour l'enseignement supérieur, qui n'a pas la liberté des programmes ni celle des examens ni des grades. 254. Vœux émis en faveur de la liberté de l'enseignement. Choix du ministre, représentation de l'enseignement libre dans les conseils. Programmes. Bourses. Enseignement primaire, 255.

Inspection. — L'inspection des établissements libres serait contraire à la liberté, 255.

PEQUIGNAT (t. II, p. 416 à 421). — *Répétiteurs.* — Diverses catégories de répétiteurs. Leurs fonctions. Régime intérieur, 416, 419. Situation matérielle et morale. Eliminations désirables, 420. Les élèves changent plusieurs fois de répétiteurs dans la même journée, 421. Division des maîtres. Surveillants et répétiteurs, 421.

Internat. — L'internat au point de vue matériel, 417. Au point de vue intellectuel, 419. Au point de vue moral, 419.

PERROT (t. I, p. 133 à 144). — *Programmes.* — Leur variabilité. Leur action minime, 133.

Enseignement moderne. — Il faut poursuivre l'expérience de cet enseignement, 133. Unité d'enseignement, 137. Accès à la médecine et au droit à titre d'expérience, 134.

Enseignement classique. — Caractères propres des lettres classiques. Leur simplicité, 134. Comparaison avec les littératures anglaise et allemande. Supériorité de la culture classique au point de vue de la formation de l'esprit, 136.

Enseignement primaire supérieur. — Cet enseignement semble répondre plus que tout autre aux nécessités de rendre apte de bonne heure à réussir dans la vie pratique, 139.

École normale. — Son rôle n'a jamais été plus utile ni son maintien plus nécessaire, 139. Sa vitalité. Nombre croissant des candidats, 140.

Enseignement pédagogique. — Pédagogie théorique et pratique, 140. Stage, 141.

Baccalauréat. — Mêmes solutions que celles du projet de M. Rambaud et de M. Combes, 142.

Proviseurs. — Il faut leur donner plus d'auto-

rité et de liberté, 142. Choix du personnel. Expériences, 142.

Décentralisation. — Il faudrait aussi décentraliser au profit du recteur, 142.

Crise de l'enseignement secondaire. — Une des raisons du malaise actuel tient au défaut d'élimination des éléments incapables ou vicieux. Supériorité de l'enseignement libre à ce point de vue, 143-144.

PETIT (Édouard) (t. II, p. 517 à 522). — *Enseignement primaire supérieur.* — Son recrutement est tout à fait différent de l'enseignement moderne. Destination des élèves de cet enseignement, 517, Il n'y a pas déclassement. Statistique des cinq dernières années, 518. Études professionnelles dans l'enseignement primaire supérieur, 518 Cet enseignement ne fait pas double emploi avec celui des collèges, 518. Personnel enseignant, 529. Avenir de cet enseignement. Réformes désirables, 520.

Enseignement moderne. — Son équivalence avec l'enseignement classique. Son avenir. Égalité de sanction, 519. Création de sections correspondant à l'ancien enseignement spécial, 519.

Éducation populaire. — Associations d'anciens élèves. Mutualité. Son extension à l'Université tout entière, 521. Comités mixtes. Cercles universitaires, 522. Fédération des associations d'anciens élèves.

PICAVET (t. II, p. 645 à 647). — *Réforme de l'enseignement secondaire.* — Nécessité d'une réforme. But à atteindre. Evolution de l'enseignement à l'étranger, 645. Coexistence de cinq types d'enseignement secondaire. Leur organisation et leur fonctionnement dans les lycées et collèges, suivant les besoins locaux. Rôle des Conseils d'administration, leur composition, 646. Raccords entre les divers types d'enseignement, 647.

PICOT (t. I, p. 46 à 54). — *La liberté de l'enseignement.* — Elle est une source d'émulation pour l'Université, 46.

Baccalauréat. — Les critiques qui lui sont adressées pourraient l'être au même titre à tout examen, 46. Nécessité d'un examen, 47. En quoi devrait consister la réforme du baccalauréat : sa limitation aux études faites en rhétorique, 47.

Examens de passage. — Ces examens devraient exister à l'issue de chaque classe, 48. Comment on pourrait les appliquer à l'enseignement privé, 48 et 49.

Programmes. — Ils sont trop étendus, 49; trop uniformes jusqu'en rhétorique, 49 et 50. Exemples, 51.

Enseignement classique. — Son maintien pour certaines carrières, 52. Il n'affaiblit pas les qualités d'action, 52.

Langues vivantes. — Critique de l'enseignement des langues vivantes. Il faudrait répartir les élèves dans les différents cours, suivant leur force respective, 53. Conclusions et vœux, 54.

PIGEAUD (t. II, p. 422). — *Répétiteurs.* — Accès désirable des répétiteurs à l'enseignement. Diminution du nombre des agrégés; suppression des bourses de licence; exclusion des instituteurs pour les petites classes de l'enseignement secondaire, 422.

PILLET (t. II, p. 486 à 490). — *Dessin.* — Modelage. Programmes. Caractère scientifique du dessin, 486. Défaut de temps, 487. Dessin d'imitation et dessin géométrique, 487. Professeurs de dessin, leur recrutement, 488. Examens et diplômes, 488. Agrégation du dessin d'imitation et de dessin géométrique, 489. Sanction des études du dessin, 489. Titularisation de certains professeurs sans diplômes. Traitements, 490.

PINLOCHE (t. II, p. 112 à 117). — *Enseignement moderne.* — Bons résultats au point de vue des langues vivantes, 112. Différence de culture, 113.

Enseignement en Allemagne. — Mouvement réformiste. Suppression du latin jusqu'à la troisième, 112. Etude du français. Bifurcation entre les enseignements classique et moderne à partir de la troisième, 112. Attitude du Gouvernement La plupart des gymnases réformés sont municipaux, 113. Critiques de cette réforme, 113.

Langues vivantes. — Nécessité de limiter le nombre des élèves à 25 dans les classes de langues vivantes. Organisation de cours complémentaires pour les élèves qui ne sont pas au niveau de la classe, 114. Séjours à l'étranger, 114. Double but à atteindre, 115. Echange international, 115. Personnel enseignant, 116. Son rôle éducatif, 116.

Inspection générale. — Son insuffisance, surtout dans les collèges, 107.

PIQUOIS (t. II, p. 402 à 406). — *Répétiteurs.* — Répétiteurs généraux. Leur traitement. Leur rôle. Surveillance difficile en raison du relâchement de la discipline. Droit de punir, 402. Manque de débouchés dans l'enseignement pour ces répétiteurs, 403. Amélioration de leur situation, 403. Rapports entre professeurs et répétiteurs. Réunions désirables, 404. La réforme universitaire, 404. Amélioration du niveau moral et intellectuel. Les répétiteurs, 405. Leur collaboration à l'œuvre de l'enseignement, leurs traitements, 405. Accès au censorat, 406.

PLANÇON (t. I, p. 582 à 584). — *Education physique.* — Organisation des jeux au lycée Michelet, 582.

Enseignement moderne. — Ses résultats. Destination des élèves modernes. Modifications désirables, 583.

Langues vivantes. — Progrès de cet enseignement, 584.

Dessin. — Résultats médiocres, 584.

Répétiteurs. — Le répétitorat doit être un stage, 584.

POINCARÉ (Raymond) (t. II, p. 567 à 680). — *Crise de l'enseignement secondaire.* — Elle ne saurait être attribuée au personnel, qui est excellent, 667.

Enseignement secondaire (Organisation de l'). — Isolement des trois ordres d'enseignement, 668. Coordination désirable de ces enseignements. Variété et souplesse, 668. Inconvénients d'une uniformité trop grande, 669.

Lycées et collèges. — Leur autonomie. Moyens de la développer. Les professeurs doivent s'intéresser aux progrès de leur établissement. Avancement sur place. Sympathies et soutiens locaux, 669. Possibilité de certains essais, de certaines modifications des programmes d'enseignement, conformément aux besoins locaux et sous le contrôle de l'autorité supérieure, 677.

Assemblées de professeurs. — Leur fonctionnement actuel. Extension désirable de leurs attributions, 670.

Proviseurs. — Leur autorité doit être relevée et affermie. Leur suprématie morale sur le personnel du lycée, 670. Initiative et liberté, même en matière d'enseignement, 671. Nomination des proviseurs par les professeurs. Inconvénients de ce système, 681.

Latin et grec. — Leur maintien. Vertu éducative des langues anciennes. Méthodes d'enseignement, 671.

Enseignement moderne. — Il doit être considéré comme un second type d'enseignement classique. Ses avantages. Valeur de la culture moderne, 672. Sa comparaison avec la culture classique, 673. Egalité de sanction. Accès de l'enseignement moderne au droit et à la médecine, 673. Droit romain, 673.

Améliorations à apporter à l'enseignement moderne, 673.

Nécessité d'organiser un type d'enseignement secondaire plus pratique que l'enseignement moderne. Principaux caractère de cet enseignement, 674.

Langues vivantes. — Cet enseignement est encore très insuffisant en France. Méthodes orales, 674. Séjours à l'étranger. Bourses de voyage. 675. Temps à consacrer aux langues vivantes dans l'enseignement classique, 680. Vices de méthode, 681.

Baccalauréat. — Critiques justifiées contre cet examen. Difficulté de le remplacer, 675. Question de l'enseignement libre. Régime antérieur à la loi de 1850, 675. Solution transactionnelle. Composition des jurys, 675. Représentation de l'établissement intéressé dans le jury. Suppression de la double épreuve de rhétorique et de philosophie, 676. Examen moins rigide et plus souple, 676. Maintien de la philosophie dans les programmes de l'examen, 682.

Directeurs d'études. — Leur rôle dans les lycées. Leur recrutement parmi les professeurs en activité de service, 678. Régime analogue à celui de l'École alsacienne, 678.

Répétiteurs. — Leur accès à l'enseignement dans les collèges, 678.

Agrégation. — Son caractère scientifique, 678.

Éducation pédagogique. — Inefficacité des cours de pédagogie. Utilité d'un stage, 679.

École normale. — Son véritable objet. Enseignement secondaire et supérieur, 679.

Lycées. — Leur autonomie financière. — Budgets distincts pour l'internat et pour l'enseignement, 679.

Inspection. — L'inspection générale est insuffisante. Défauts de l'organisation actuelle, 679. Inspection régionale. Comment les Universités pourraient y être associées. Visites des présidents des jurys dans les établissements, 680. L'inspection dans les établissements libres. Sa désuétude. Sa réorganisation et son fonctionnement désirables, 680.

POIRIER (t. II, p. 10 à 15). — *Proviseurs.* — Leur autorité devrait être plus grande. Difficultés d'accroître les pouvoirs des proviseurs en ce qui concerne le personnel, en raison de la répercussion sur les autres établissements, 10. Action des proviseurs sur les répétiteurs, 10.

Maîtres répétiteurs. — Leur situation devrait être transitoire. Recrutement des candidats à l'agrégation. Bourses des Facultés. Nombre trop considérable des agrégés, 11. Licenciés substitués aux agrégés dans les classes de grammaire, 12.

Lycées. — Leur autonomie plus grande est désirable. Difficultés budgétaires. Augmentation des dépenses de l'État pour les lycées. Ses causes, 12.

Internat. — Crise de l'internat, ses causes, 12. Influence de l'enseignement moderne. Transformation de certains établissements d'enseignement primaire en établissements d'enseignement secondaire, 13.

Enseignement moderne. — Ses inconvénients. Désuétude regrettable de l'enseignement spécial. Unité de l'enseignement secondaire. Orientation de l'enseignement moderne. Maintien de son caractère secondaire, 13. Son recrutement et ses résultats défectueux, 14. Accès au droit et à la médecine, 14. Durée égale à celle de l'enseignement classique. Age des élèves, 15.

Grec. — Son maintien dans l'enseignement classique, 19.

Latin. — Utilité de commencer le latin en septième, 15.

Baccalauréat. — Son maintien. Composition du jury. Livrets scolaires, 15.

Potel (t. ii, p. 565 à 567). — *Éducation pédagogique.* — Nécessité d'un stage obligatoire dans les lycées, 563. Il doit avoir lieu après l'agrégation. Sa durée. Groupement des candidats dans des établissements déterminés. Institutions analogues en Allemagne, 563.

Enseignement moderne. — Infériorité des élèves de cet enseignement. Sa durée. Contrefaçon de l'enseignement classique. Programmes. Modifications désiralbes, 564. Histoire, géographie, beaux-arts, 565.

Langues vivantes. — Critiques exagérées adressées à cet enseignement. Ses progrès. Ses résultats, 565. Défaut de temps consacré aux langues vivantes. Méthodes. Séjours à l'étranger, 566.

Baccalauréat. — Sa suppression. — Son remplacement par un certificat d'études ne donnant aucun droit. Examens de carrière, 566.

Enseignement libre. — On devrait lui imposer l'inspection et l'égalité des grades, 567.

Potot (t. ii, p. 394 à 398). — *Répétiteurs.* — Leur collaboration avec les professeurs est désirable. Comment pourrait s'exercer cette collaboration dans les basses classes, 394. Direction des travaux pratiques. Explications et interrogations, 395. Recrutement du personnel des surveillants. Leur rôle dans l'éducation physique, 395.

Internat. — Les heures d'études sont trop nombreuses. Part plus importante à faire aux exercices physiques. Modifications dans le régime, 396. Dortoirs, 397. Le service des dortoirs devrait être fait par les maîtres de jeux et de gymnastique, 398.

Pouthier (t. ii, p. 179 à 181). — *Lycées.* — Leur autonomie devrait être plus grande, 179.

Assemblées de professeurs. — Attributions mal définies, 179.

Internat. — Inconvénients des grands internats. Défaut d'éducation morale, 179.

Enseignement des sciences. — Résultats satisfaisants de cet enseignement dans les classes de lettres, 179. Inconvénients du changement de professeur chaque année, 180.

Enseignement moderne. — Son organisation et ses résultats défectueux. Difficulté de comparer les élèves modernes et les élèves classiques. Égalité de sanction, 180.

Enseignement primaire. — Les élèves ne devraient entrer au lycée qu'après avoir suivi cet enseignement, 180.

Dessin. — Cet enseignement devrait être moins théorique, 180. Le professeur de mathématiques devrait enseigner le dessin, 181.

Professeurs. — Trop grand nombre des professeurs spéciaux. Il ne devrait y avoir que très peu de répétiteurs. Les fonctions de répétiteur devraient pouvoir être confiées à des professeurs moyennant quelques avantages. Stage des professeurs, 181.

Prudham (abbé) (t. ii, p. 23 à 31). — *Collège Stanislas.* — Sa situation légale vis-à-vis de l'Université. Ordonnances de 1821 et de 1822, 23. Arrêté de 1851, 24. Régime de l'internat. Plans d'études. Personnel enseignant, 24. Nomination du directeur, 25. Organisation : Directeurs particuliers. Préfets de discipline, 26. Présidents d'études, 27. Assemblées de professeurs, 27. Action des professeurs au point de vue de l'éducation, 27. Nombre des élèves par classe, 28. Latin commencé en septième, 28.

Programmes et méthodes. — Leur grande étendue. Envahissement des méthodes allemandes. Méthodes trop scientifiques, 28.

Enseignement des sciences. — Son niveau semble fléchir. La préparation aux grandes écoles sert à le maintenir, 29.

Education physique. — Promenades. Exercices divers, 29.

Niveau des études. — Il ne semble pas avoir baissé. Un certain nombre d'élèves médiocres au début reprennent leur avantage en troisième et en seconde, 30.

Baccalauréat. — Son maintien. Impartialité du jury, 30. Utilité des livrets scolaires. Adjonction au jury d'anciens professeurs de l'enseignement secondaire, 31.

Inspection générale. — Elle fonctionne au collège Stanislas. Peut-elle fonctionner sans atteinte à la liberté dans les établissements libres ? 31.

Réunions d'élèves. — Académie d'émulation. Conférences, 31.

Pruvost (t. i, p. 420 à 426). — *Maîtres répétiteurs.* — Beaucoup de répétiteurs comprennent bien leur rôle et sont éducateurs. Les mauvais sont l'exception. Leur élimination devrait être rendue plus facile. Liberté donnée aux répétiteurs dans l'organisation actuelle, 420.

Proviseurs. — Leur recrutement parmi les agrégés. Leur autorité morale en serait accrue, 420.

Assemblées de professeurs. — Cette institution est excellente. Conseils de discipline. Action à exercer sur les élèves. L'entrée d'un certain nombre d'anciens élèves dans ces conseils est désirable dans des conditions à déterminer, 421.

Éducation. — Comment on pourrait associer plus étroitement les professeurs à l'œuvre d'éducation. Visites des études, 421.

Éducation pédagogique. — Les épreuves de l'agrégation ne permettent pas de juger d'une manière certaine de l'aptitude pédagogique des candidats, 421. Utilité d'un stage dans les Universités après l'agrégation, 422.

Agrégation. — Le niveau de l'agrégation des sciences s'est élevé sensiblement. Épreuves orales, 422.

Enseignement scientifique. — Les programmes de sciences dans les classes de lettres ne sont pas trop chargés. Notions de géométrie et d'algèbre. Recrutement de la classe de mathématiques élémentaires, 422. Résultats satisfaisants de l'enseignement des sciences dans les classes modernes, 423. La part des sciences y est plus considérable que dans l'enseignement classique, 423.

Enseignement moderne. — Son caractère trop théorique. Il y aurait intérêt à varier ses programmes suivant les localités et à le rendre plus pratique, 423. La conception de l'enseignement spécial était meilleure, 424.

École polytechnique. — La préparation à cette école pèse lourdement sur les classes. Programmes peu chargés. Exigence des examinateurs, 424. Les examens étaient autrefois plus simples, 425.

Baccalauréat. — Son maintien. Introduction de professeurs de l'enseignement secondaire dans les jurys. Compte à tenir des livrets scolaires, 425. Pourrait-on imposer aux élèves l'obligation de passer leur baccalauréat dans l'Université à laquelle ils appartiennent? 426.

Ecoles spéciales. — Les programmes d'admission aux écoles spéciales devraient être établis avec le concours de l'Université. Accord désirable entre les Ministres de la Guerre, de la Marine et de l'Instruction publique, 426.

Inspection générale. — Elle porte sur les établissements considérés dans leur ensemble. Elle dispose de moins de temps qu'autrefois, 426. Notes secrètes. Il n'y a pas de notes secrètes. Les appréciations de l'inspecteur sont toujours communiquées à l'intéressé, 426.

PRUVOST, *répétiteur général* (t. II, p. 406 à 412). *Répétiteurs.* — Amélioration de la situation des répétiteurs. Décrets de 1887 et 1891. Participation à l'enseignement. Circulaire du 31 décembre 1891. Conférences, 406. Collaboration des répétiteurs à l'œuvre des professeurs. Lycées de faculté. Répétiteurs divisionnaires, 407. Les répétiteurs ne doivent pas se borner à surveiller les élèves, ils s'occupent de leur travail. Difficulté de s'acquitter de cette tâche dans l'étude du soir. Les élèves changent de répétiteurs dans la journée, 408. Droit de punir. Nombre des élèves pouvant être surveillés par un répétiteur. Dortoirs, 409. Critique des décrets de 1891. Question de l'externement, 410-411. Améliorations apportées à la situation des répétiteurs depuis 1891, 412.

RABAUD (t. II, p. 232 à 236). — *Proviseurs.* — Leur recrutement parmi les professeurs, 232. Leur initiative au point de vue budgétaire, 232. Accroissement de leur autorité, 233.

Conseils de discipline. — Ils devraient avoir une autorité plus grande, 233.

Education. — L'éducation par l'exemple et par l'enseignement, 233. Valeur éducative de l'enseignement universitaire, 234.

Internat. — Il a été injustement attaqué. Il apprend l'obéissanee et la responsabilité, la liberté, le patriotisme, 234.

Professeurs. — Il faudrait seconder chez les professeurs l'esprit d'initiative. Classes faites au musée, 234. Ils s'intéressent à leurs élèves et les suivent dans la vie, 236.

Baccalauréat. — Son maintien. Jury composé de membres de l'enseignement secondaire, 236.

Programmes. — Avantages des programmes étendus, Initiative des professeurs, indication des auteurs étudiés pour l'examen, 236.

RAMBAUD (t. I, p. 252 à 265). — *Proviseurs et principaux.* — Leur nomination. Accroissement de leur autorité, 252.

Assemblées de professeurs. — Leur utilité. Progrès à apporter à leur organisation et à leur fonctionnement, 252.

Lycées. — Autonomie des lycées. Il faudrait leur donner la personnalité morale, 253.

Bourses. — On devrait mettre un certain nombre de bourses de l'enseignement secondaire à la disposition des chefs d'établissement, 252, 253, 254. Avantages de l'enseignement libre à cet égard, 253.

Bureaux d'administration. — Institution utile. Leur développement dans le sens indiqué par le questionnaire, 253.

Internats. — L'internat est un mal nécessaire. Impossibilité de s'en passer complètement, 254.

Education. — Comment les professeurs font office d'éducateurs, 254.

Répétiteurs. — Leur recrutement. Les candidats refusés aux écoles. Le répétitorat est tantôt un passage, tantôt une carrière, 255. Leur niveau actuel, 255. Leur participation à l'instruction pendant les études, 256. Intervention des proviseurs pour leur nomination, 256.

Discipline. — Peut-on rendre moins sévère la discipline des grands élèves? Développement du sentiment de la responsabilité. Les chefs d'établissements pourraient faire à cet égard des expériences utiles, 256.

Education pédagogique. — Utilité d'un stage dans un lycée, 257.

Programmes. — Leur surcharge est évidente. Moyens pratiques d'arriver à les diminuer, 257.

Latin et grec.—Nécessité du maintien du latin dans l'enseignement classique. Le grec, modifications à

apporter dans l'enseignement de cette langue. A quelle époque peut-on commencer utilement l'étude du latin et du grec? 258. Maintien des points de départ actuels, 258.

Niveau des études. — Il n'a pas sensiblement changé. Les têtes de classes sont très fortes, 259.

Enseignement moderne. — Caractère et objet de l'enseignement spécial. Ses différences avec l'enseignement moderne. Ce dernier ne répond pleinement à aucune des deux fins qu'il s'est proposées, 260. Equivalence de sanction, 261. Prime donnée à l'enseignement moderne, inconvénients au point de vue politique et social, 261. Égalité de durée. Remaniement des programmes, 261. Création d'un nouvel examen. Droit et médecine, 262. Le personnel de l'enseignement moderne ne doit pas être distinct de celui de l'enseignement classique, 263. Inconvénients de l'absence d'un professeur qui représente le centre de cet enseignement, 263.

Baccalauréat. — Pourquoi il ne faut pas le supprimer. Sa transformation, son caractère trop aléatoire. Remèdes à cet inconvénient. Livrets scolaires plus complets, 264. Jurys composés de membres de l'enseignement secondaire et présidés par un professeur de l'enseignement supérieur, 264. Jurys dans les chefs-lieux de département, 265.

Ravaisson-Mollien (t. i, p. 236 à 237). — *Enseignement classique.* — Ses avantages. La culture classique prépare à la vie publique. Son rôle dans la formation du caractère français. 236.

Enseignement moderne. — Ses raisons d'être. Industrie et commerce. Il ne doit pas avoir les mêmes prérogatives que l'enseignement classique, 237.

Philosophie. — Il ne semble ni désirable ni possible de diminuer la part faite à cet enseignement, 237.

Programmes. — Ils sont surchargés. Ils ne devraient comprendre que les notions essentielles, 237.

Dessins. — On ne donne pas assez de temps à l'enseignement du dessin. Dessin artistique. Dessin linéaire, 237.

Reynier (t. ii. p. 117 à 120). — *Baccalauréat.* — L'examen est trop rapide, 117. Diminution du nombre des candidats, 118. Dispense de l'examen pour un certain nombre d'élèves, 118. Avantages de ce système 118. La dispense ne devrait pas s'étendre aux élèves des établissements libres, 119.

Langues vivantes. — Organisation des séjours à l'étranger, 119. Echange international entre les familles. Correspondances interscolaires, 119.

Enseignement moderne. — Inconvénients de l'égalité de sanction. Encombrement des facultés de droit et de médecine, 120.

Latin et grec. — Possibilité de retarder les études gréco-latines de un ou deux ans, 120. Expériences faites et à faire, 120.

Rigolage (t. ii. p. 429 à 430). — *Principaux.* — Situation des principaux de collèges. Ses difficultés, Liberté, responsabilité, surchage d'occupations, réformes désirables, 429.

Enseignement spécial. — Fonctionnement d'un collège d'enseignement spécial à Cognac. Enseignement du latin, 429. L'enseignement spécial est préférable au moderne.

Enseignement scientifique. — La suppression de l'école de Cluny, 431. Part à faire à l'enseignement scientifique. Il devrait être commencé dès le début des études, 429.

Professeurs. — Professeurs des collèges. Leur situation : défaut d'occupation par suite du petit nombre des élèves, 430.

Education. — Ce que doit être l'éducation, 431.

Risler (t. ii. p. 622 à 623). — *Institut agronomique.* — Son enseignement. Caractère scientifique des études; destination des élèves, 622. Recrutement des élèves, 623. Examens de passage à l'Institut, 623.

Baccaulauréat. — Son remplacement par un certificat d'études. Liberté des programmes. Valeur des certificats. Elle sera correspondante à celle des établissements et sera connue, 623.

Rocafort (t. ii, p. 648 à 654). — *Réforme de l'enseignement secondaire.* — Type unique d'enseignement secondaire. Suppression du grec. Maintien du latin, 648. Temps consacré aux langues vivantes et à la morale. Examen éliminatoire en quatrième. Trifurcation. Baccalauréat maintenu. Compte à tenir des livrets scolaires, 649.

Éducation. — Importance de l'éducation. Divers systèmes proposés. Amélioration de l'état de choses actuel. Réforme du personnel. Proviseurs. Professeurs, 650. Répétiteurs; ils doivent être associés à l'enseignement, 651.

Éducation pédagogique. — Elle est négligée actuellement. Sa nécessité. Supériorité de l'enseignement libre à ce point de vue, 651. Création d'un enseignement pédagogique à l'École Normale et dans chaque Faculté. En quoi il devrait consister. Trois cours : historique, théorique et pratique, 652, 653. La préparation pédagogique doit avoir lieu concurremment avec les autres enseignements, 654.

Roger (t. ii, p. 373 à 375). — *Répétiteurs.* — Le répétitorat ne doit pas être une carrière, 373.

Éducation pédagogique. — Utilité d'une organisation en ce sens : enseignement pédagogique et stage, 374. Préparation pratique à l'enseignement, 374. Durée du stage, 375.

Agrégation. — Admission définitive après la constatation des aptitudes professionnelles, 376. Fusion de l'agrégation de grammaire et de l'agrégation des lettres, 375. Simplification de l'enseignement de la grammaire, 375.

Rousselot (t. i, p. 576 à 580). — *Enseignement moderne.* — Sa valeur. Sa supériorité sur l'enseignement spécial, 576. Inconvénients du retour à l'enseignement spécial. Modifications désirables. Niveau des élèves modernes, 577. Égalité de sanction, 578.

Latin et grec. — Expériences faites au collège Rollin. Langues mortes commencées tard, 578.

Proviseurs. — Accroissement de leur autorité. Choix du personnel, 579.

Répétiteurs. — Le répétitorat doit être un stage, 579.

Baccalauréat. — Son maintien. Composition des jurys. Adjonction de membres de l'enseignement secondaire, 580.

Dessin. — Niveau de cet enseignement, 580.

Langues vivantes. — Progrès de cet enseignement, 580.

Sabatier (t. i, p. 198 à 206). — *Enseignement moderne.* — Rapport entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne. L'identité de but et de sanction pour les deux enseignements est une erreur, 198. Concurrence également à craindre pour chacun d'eux, 199.

Grec et latin. — Ils semblent devoir être maintenus pour le droit et la médecine. Expérience faite en Allemagne, 199. Théologie, 199. Pourrait-on commencer plus tard, vers la quatrième, l'étude des langues mortes? 205.

Externat et internat. — Crise de l'internat. Ses causes. Évolution sociale dans un sens opposé à l'internat, 200, 201.

Baccalauréat. — Critiques justifiées dont il est l'objet. Aléa et fraude, 202. Certificats d'études, 203.

Examens de passage. — Utilité d'examens de passage plus rigoureux. Rôle de l'inspecteur d'académie, 203.

Inspection de l'Etat. — Elle devrait s'étendre également à tous les établissements d'enseignement secondaire, 203. Sanctions. Compensations. L'établissement libre inspecté aurait le droit de délivrer, dans certaines conditions, le certificat d'études. Système allemand, 204.

Langues vivantes. — Niveau faible des études, 205. Système oral. Elles ne doivent pas être substituées aux langues mortes comme moyen d'éducation, 206. Supériorité de la culture gréco-latine, 206.

Salvandy (de) (t. ii, p. 392). — *Enseignement moderne.* — Premier projet d'enseignement spécial en 1847. Enseignement moderne simplifié. Études spéciales au commerce, à l'industrie et à l'agriculture à la suite de cet enseignement, 392. Caractère et rôle du certificat P. C. N., 392.

Sarrut (t. ii, p. 576 à 578). *Droit.* — Droit romain. L'étude du droit romain n'a pas un grand intérêt. Rares points de contact du droit romain et de la législation actuelle, 576. Son utilité contestable pour la formation de l'esprit juridique. Évolution de l'enseignement du droit romain. L'enseignement moderne doit avoir accès aux Facultés de droit, 576. Équivalence de cet enseignement avec l'enseignement classique, 577. Équivalence des deux baccalauréats au point de vue de l'aptitude aux études juridiques. Égalité de sanction, 577.

Lycées. — Rapports des professeurs et des élèves Discipline. Méthodes. Lycées de filles, 578.

Langues vivantes. — Résultats satisfaisants de cet enseignement, 578.

Séailles (t. i, p. 266 à 269). — *Enseignement classique.* — Il doit être un enseignement de culture générale. Restriction désirable des programmes. But à atteindre : développement de l'esprit et de la pensée, 266.

Enseignement moderne. — Sa véritable nature. Son but, 266. Développement des esprits dans le sens de l'action et de la pratique, 267. Il ne répond pas, tel qu'il est constitué, à son véritable objet, 267.

Langues vivantes. — Nécessité de séjourner à l'étranger, 267.

Éducation. — Éducation par l'enseignement, 267. Éducation proprement dite. Grands lycées, 267. Petits lycées, 268. Comment l'action éducatrice des répétiteurs est récompensée, 268.

Internat. — Restriction de l'internat. Internat chez les professeurs et chez les répétiteurs, 268. Expériences à faire, 269.

Baccalauréat. — Dispense de l'examen pour les élèves présentant les garanties suffisantes. Maintien de l'examen pour les autres, 269.

Schweitzer (t. ii, p. 143 à 155). — *Langues vivantes.* — Progrès de cet enseignement. Quelle est la meilleure méthode. La langue parlée conduit à la lecture et à l'écriture, 143. Unité de l'enseignement, 154. Composition sans dictionnaire aux examens. Modification de l'agrégation des langues, 154. Excès d'érudition littéraire et défaut de contact avec les réalités de la vie, 154. Société pour la propagation des langues étrangères, 155. Enseignement des langues vivantes dans les lycées de filles, 155.

Enseignement moderne. — Son avenir. Son double but, 155. Nécessité de le limiter dans une juste mesure au point de vue des études littéraires, 155.

SEIGNOBOS (t. I, p. 224 à 235). — *Niveau des études.* — Il n'y a pas de baisse dans le niveau des études. Relèvement appréciable depuis sept ou huit ans, 224.

Baccalauréat. — Pratique du baccalauréat, 224. Examen oral, 225. Examen écrit. 225. Le baccalauréat ne devrait pas être un examen d'enseignement supérieur, 227.

Livrets scolaires. — Inconvénients et avantages. Ils devraient être obligatoires, et être délivrés dans des conditions telles qu'ils puissent être examinés utilement, 226.

Certificats d'étude. — Ils devraient remplacer le baccalauréat. Régime allemand, 227. Double procédé : délivrance d'un certificat par les professeurs des établissements présentant les garanties suffisantes. Jury d'Etat pour les autres, 228.

Lycées et collèges. — Régime des lycées. Avantages d'une autonomie plus grande. Distinction entre l'internat et l'enseignement, 229.

Assemblées de professeurs. — Leur rôle. Leurs attributions devraient être plus étendues, leur action plus effective dans l'ordre de l'enseignement, 230.

Internat. — Régime de l'internat en Allemagne. Liberté laissée aux élèves, 231. Avantages de l'internat, 231. La discipline devrait être assouplie, 232.

Proviseurs. — Ils devraient avoir plus d'initiative, mais seulement au point de vue matériel et non au point de vue des études, 232.

Répétiteurs. — Ce que devrait être leur rôle. Ils devraient être associés à l'enseignement, 232.

Agrégations. — Il faut maintenir l'agrégation. Ses avantages. Indépendance des agrégés, 232. Ils ne doivent pas avoir le monopole de l'enseignement, 233.

Programmes. — Ils sont généralement surchargés et trop uniformes. Une grande latitude devrait être laissée aux professeurs dans leur application, 233. Programmes d'histoire, 234.

Enseignement moderne. — A quelles conditions il peut donner l'aptitude suffisante à l'enseignement supérieur, 235.

Langues vivantes. — Progrès de l'enseignement des langues vivantes. Avantages de l'envoi des élèves à l'étranger au point de vue de l'étude pratique des langues, 235.

SIGWALT (t. II, p. 147 à 153). — *Proviseurs.* — Nécessité de fortifier leur autorité. Autorité morale. Le proviseur devrait être désigné par les professeurs. Division de la fonction : administration et éducation, 147. Le proviseur peut-il être un éducateur dans l'état actuel des choses? 148.

Conseils de discipline. — Institution excellente dont l'action doit être développée et étendue. Accroissement de l'influence du professeur dans l'éducation, 148.

Professeurs. — Ils devraient former un conseil de classe sous la direction du professeur principal de chaque classe, 149.

Répétiteurs. — Le répétitorat ne doit pas être une carrière, mais un stage. Candidats à l'agrégation. Possibilité de donner des places même en dehors de l'examen, 150.

Enseignement moderne. — Egalité de sanction et égalité de durée, 150. Son niveau, son avenir. Utilité de la création de professeurs principaux dans l'enseignement moderne, 151.

Langues vivantes. — Critiques adressées aux méthodes d'enseignement, 151. But de l'enseignement des langues vivantes. Est-il plus utile de les lire et de les écrire que de les parler? 152. Augmentation du temps consacré à l'étude des langues vivantes; examens de passage sérieux; épreuve finale sérieuse, 153.

STAUB (t. II, p. 585 à 587). — *Enseignement moderne.* — Ses résultats. Niveau des élèves modernes, 586. Accès à la Faculté de médecine, 587. Valeur éducative de la culture moderne, 587.

Langues vivantes. — Progrès de cet enseignement, 587.

Dessin. — Résultats médiocres. La science et l'art du dessin, 587.

TERRAT (t. II, p. 558 à 560). — *Baccalauréat.* — Nécessité d'un examen à la fin de l'enseignement secondaire. Maintien du jury actuel composé de membres de l'enseignement supérieur, 558. Allégement des programmes de l'examen; maintien du latin et du grec, 559. Livrets scolaires et certificats d'études. Leurs inconvénients. Ils ne peuvent remplacer le baccalauréat, 560.

THALAMAS (t. II, p. 200 à 209). — *Réforme de l'enseignement secondaire.* — Sa création en 1808. Principes de cette création. But poursuivi. Monopole de l'Etat. Programmes, 200. Procédés d'enseignement, 201. Education dogmatique et individualiste, 201. Personnel, 202. Evolution 202. Education moderne. Ses caractères. But nouveau, 202. L'enseignement secondaire doit être intégral et national, 202. Littérature. Histoire. Sciences. Philosophie. Parties négligées : Dessin, musique, exercices physiques, 203. Education. L'Université considérée comme service d'Etat. L'autorité morale des professeurs, 204. Inconvénients du développement de l'émulation, 205.

Crise de l'enseignement secondaire. — Instabilité des programmes. Instabilité du personnel. Défaut de conception des nécessités de la vie contemporaine, 205.

Enseignement moderne. — Sa création a été une cause de prospérité considérable pour l'enseignement libre, 206.

Liberté de l'enseignement.— Ses inconvénients. Elle est en réalité un privilège pour l'enseignement libre. Le nombre des établissements libres s'est multiplié. Leur autonomie, 206.

Enseignement classique. — Nouvel enseignement classique à fonder. Il serait général ou spécial et remplacerait l'enseignement classique actuel et l'enseignement moderne, 207. Partie littéraire et scientifique de cet enseignement général, 207. L'enseignement sociologique serait la base de l'enseignement spécial, 208. Enseignement pratique des sciences, 208. Musique; dessin; exercices physiques, 208.

Monopole. — Monopole de l'enseignement, mais de l'enseignement seul.

Décentralisation. — Régime administratif des lycées. Décentralisation désirable, 209. Conclusions, 209.

TISSERAND (t. II, p. 618 à 626).— *Enseignement agricole.* — Développement de l'agriculture en France et aux colonies. Importance des questions agricoles en matière de colonisation, 618. Orientation nouvelle à donner à l'enseignement secondaire. Préparation aux carrière agricoles. Adaptation aux conditions locales, 618. Latin et grec commencés plus tard, 619. Méthodes d'enseignement, 619.

Enseignement moderne. — Trop grande uniformité des programmes de l'enseignement moderne, 619, 621.

Baccalauréat. — Son remplacement par un certificat d'études délivré dans chaque établissement, 619. Caractères et objet de ce certificat, 620.

Droit et médecine. — Examens spéciaux pour l'accès aux Facultés de droit et de médecine, 620.

Enseignement primaire supérieur. — Durée des études, leur caractère pratique, professionnel et variable suivant les régions, 620. L'enseignement agricole dans les écoles primaires supérieures et dans les collèges, 626.

Écoles nationales d'agriculture. Leur recrutement. Enseignement des langues étrangères, 621.

Éducation physique. — Son développement désirable. Partage du temps entre les études et les exercices physiques, 622.

VIÉ (abbé) (t. II, p. 315 à 320). — *Petit séminaire de la Chapelle-Saint-Mesmin.* — Préparation au sacerdoce. Proportion des élèves entrant dans d'autres carrières. Prix de la pension. — Nombre des élèves. Bourses, 315. Recrutement des professeurs. Présidents d'études. Leur situation équivalente à celle des professeurs. Règlements de Mgr Dupanloup, 316. Organisation de l'enseignement. Enseignement classique. Programmes, 317. Grec. Supériorité de la culture classique, 317. Langues vivantes. Sciences, 318. Age des élèves. Leur recrutement, 319. Surveillants, 320. Exercices physiques, 320.

Baccalauréat — Suppression de l'examen oral en rhétorique et multiplication des épreuves écrites, 318.

Inspection. — Inspection des petits séminaires par le préfet ou ses délégués, 319. En quoi consiste cette inspection, 320.

DE VOGÜÉ (marquis de) (t. II, p. 382 à 387). — *Enseignement secondaire.* — Nécessité de deux ordres d'enseignement, l'un destiné à préparer une élite intellectuelle, l'autre à former les candidats aux carrières agricoles, industrielles et commerciales, 382. Enseignement classique amélioré. Enseignement moderne plus pratique et plus court. Liberté assurée, 382.

Enseignement primaire. — Suppression du certificat d'études primaires, 385. Il a pour effet la désertion du travail agricole, 386. Différences qui existent entre le certificat d'études primaires et le certificat d'études agricoles délivré par les syndicats, 386. Médailles accordées aux instituteurs par la société des agriculteurs de France, 387.

WALLON (t. I, p. 30 à 34). — *Lycées.* — Nécessité d'accroître leur autonomie, 30.

Enseignement moderne. — Pourquoi il ne faut pas le développer, mais plutôt le réduire, 30.

Enseignement classique. — Il doit être maintenu dans toute son étendue, 31.

Latin et grec. — Nécessité de leur maintien. Leur utilité pour certaines études, 31.

Baccalauréat. — Pourquoi il faut réformer et non supprimer le baccalauréat, 31,34. Inconvénients du certificat d'études qui le remplacerait, 32. Composition des jurys d'examen, 32. Régime spécial pour Paris et certaines grandes villes, 33.

Livrets scolaires. — Leur extension est désirable, 34.

WEILL (directeur du collège Chaptal) (t. II, p. 297 à 301). — *Enseignement moderne.* — Il faut lui donner accès au droit et à la médecine, 297. Objection insuffisante contre cette solution, 298. Recrutement des professeurs modernes parmi les agrégés des lettres en raison de la valeur éducative spéciale des études classiques, 298. L'enseignement moderne doit être développé. Il doit avoir un caractère pratique, 298. Il doit être destiné à la masse du pays, 298. La restriction du nombre des élèves de l'enseignement classique est désirable, 299. Difficulté du baccalauréat moderne, 300.

Latin et grec. — Leur étude pourrait être commencée à quatorze ou quinze ans. Résultats obtenus au collège Chaptal, 299.

Bifurcation. — Elle pourrait avoir lieu vers

quinze ans. Les aptitudes des enfants sont suffisamment dégagées à cet âge, 300.

Directeurs d'études. — Utilité de cette institution. Supériorité des établissements libres à ce point de vue. Professeurs directeurs d'études, 300.

Répétiteurs. — Il ne faut pas les recruter dans l'enseignement primaire, 301.

Internat. — Diminution du nombre des internes à Chaptal. Cette diminution n'est pas regrettable. Inconvénients de l'internat, 301. Il est cependant indispensable en province, 301.

WEILL (t. II, p. 376 à 381). — ***Enseignement moderne.*** — Premiers essais du professeur principal dans l'enseignement moderne. Éléments d'une classe de lettres modernes. Langues vivantes et français. Culture moderne, 376. Sa valeur éducative, 377. Méthodes d'enseignement, 378. Innovations à apporter dans l'enseignement moderne, 378. Niveau des élèves modernes, 380.

Exercices manuels. — Leur développement. Exemple des pays étrangers, 377.

Éducation pédagogique. — Son utilité. Stage au cours de la préparation technique, 379.

Discipline. — Éducation plus libérale. Développement du sentiment de la responsabilité, 379.

Baccalauréat. — Jury du baccalauréat moderne. Son fonctionnement est satisfaisant, 380. Compte à tenir des livrets scolaires, 380.

Droit et médecine. — Doit-on ouvrir les Facultés de droit et de médecine aux élèves de l'enseignement moderne? Cette solution semble devoir être admise en particulier pour la médecine. L'enseignement primaire supérieur et l'enseignement libre ne seraient pas un danger aussi à craindre qu'on a pu le penser, 380. Le baccalauréat moderne pourrait être rendu plus rigoureux, 381.

TABLE ANALYTIQUE

AGRÉGATION. — Caractère trop exclusivement scientifique. *Lavisse*, I, 42. *Mangin*, II, 27. *Dietz*, II, 111. *Batiffol*, II, 274. *Darlu*, II, 356. — Disproportion des épreuves avec le but. *Bertrand*, I, 90. — Caractère aléatoire. *Espinas*, I, 397. — Inconvénients de la spécialisation. *Billaz*, II, 108. *Monod*, I, 118. — Modifications désirables, *Brunot*, I, 366. *Mangin*, II, 97. *Dietz*, II, 111. *Chauvelon*, II, 231. — Les agrégés ne doivent pas avoir le monopole de l'enseignement. *Seignobos*, I, 232 233. — V *Éducation pédagogique. — Professeurs.*

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE. — *Malapert*, II, 218. *Lachelier*, I, 327. — V. *Agrégation des lettres.*

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT MODERNE. — Projet de création d'une agrégation comprenant une langue vivante et la langue française. *Andler*, II, 66. — V. *Enseignement moderne.*

AGRÉGATION DES LETTRES. — *Brunetière*, I, 179-180. — Fusion avec l'agrégation de grammaire. *Croiset*, I, 93. *Monod*, I, 116. *Roger*, II, 375. *Clairin*, II, 186.

AGRÉGATION DES SCIENCES. — *Pruvost*, I, 422. *Fernet*, I, 432. *Joubert*, II, 52. — V. *Enseignement des sciences.*

AGRÉGATION D'HISTOIRE. — *Monod*, I, 116-118. — V. *Histoire*

ALLEMAGNE. — Organisation de l'enseignement en Prusse. *Dreyfus-Brisac*, I, 500-512. *Pinloche*, II, 112-113. — V. *Enseignement secondaire.*

ASSEMBLÉES DE PROFESSEURS. — Leur objet. *Gréard*, I, 6. *Berthelot*, I, 18. — Défauts de l'organisation actuelle. *Croiset*, I, 92. *Monod*, I, 110. *Bedorez*, II, 75. *Mangin*, II, 93. *Fallex*, II, 169. *Pouthier*, II, 179. *Clairin*, II, 183. *Lecomte*, II, 374. — Organisation et attributions de ces assemblées. *Combes*, I, 126. *Levasseur*, I, 162. *Seignobos*, I, 230. *Ernest Dupuy*, I, 241. *Rambaud*, I, 252. *Espinas*, I, 394. *Manuel*, I, 411. *Poincaré*, II, 670. — Adjonction désirable d'un certain nombre de membres pris en dehors de l'Université. *Manuel*, I, 411. *Kortz*, I, 538. *Chauvelon*, II, 229. *Bougier*, II, 238. *Brelet*, II, 360. — Réunions spéciales. *Kortz*, I, 539. *Joubert*, II, 51. *Bossert*, II, 58. Chalamet, II, 161. — V. *Conseils de discipline. Professeurs.*

BACCALAURÉAT. — Son maintien tel qu'il existe actuellement. *Gréard*, I, 12. *Darboux*, I, 310, *Léveillé*, I, 318. *Espinas*, I, 398. *Pruvost*, I, 425. *Fernet*, I, 433. *Aulard*, I, 463. *Kortz*, I, 542. *Bertagne*, I, 550. *Dalimier*, I, 563. *Fourteau*, I, 567. *Rousselot*, I, 580. *Fretillier*, I, 591. *Poirier*, II, 15. *Prudham*, II, 30. *Jaurès*, II, 38, 39. *Mangin*, II, 99. *Chalamet*, II, 167. *Fallex*, II, 171. *Belot*, II, 199. *Lhomme*, II, 215. *Rabaud*, II, 236. *Mathieu*, II, 241. *Pechenard*, II, 252. *Baunard*, II, 248. *Pasquier*, II, 270. *Batiffol*, II, 275. *Hazrel*, II, 278. *De Lapparent*, II, 289. *Orain*, II, 328. *Abel*, II, 340. *Fournier de Flaix*, II. 448. *Dadolle*, II, 469. *Charost*, II, 477. *Bertrand*, II, 510. *Terrat*, II, 558. *Gautier*, II, 632. — Inconvénients de l'examen actuel. Projets de réforme. *Wallon*, I. 31. *Picot*, I, 46, 47. *Boissier*, I, 71. *Croiset*, I, 101. *P. Leroy-Beaulieu*, I, 148. *A. Leroy-Beaulieu*, I. 157. *Doumic*, I, 175. *Brunetière*, I, 183, 184, *F. Passy*, I, 192. *Sabatier*, I, 202. *Brouardel*, I, 207, 208. *Boutmy*, I, 219. *Garsonnet*, I, 222. *Seignobos*, I, 224-227. *Rambaud*, I, 264. *Fouillée*, I, 274. *Glasson*, I, 281. *Bérard*, I, 300. *Mézières*, I, 322, 323. *Boutroux*, I, 341. *Foncin*, I, 348. *E. Bourgeois*, I, 382-385. *Manuel*, I, 417. *Buisson*, I, 440. *Bérenger*, I, 496. *Dreyfus-Brisac*, I, 512. *Bouchard*, I, 531. *Gazeau*, I, 546. *Beck*, II, 8. *Favre*, II, 21. *Joubert*, II, 53. *Bossert*, II, 61. *Reynier*, II, 117. *Barrès*, II, 135, *Bloume*, II, 177. *Houyvet*, II, 305. *Laberthonnière*, II, 313. *Vié*, II, 318. *Gouraud*, II, 333. *Darlu*, II, 355. *Brelet*, II, 366. *Gaufrès*, II, 434.

Blondel, II, 441. *Morel*, II, 473. *Poincaré*, II, 675. — Baccalauréat en une seule épreuve. *Gebhart*, I, 61, *Croiset*, I, 105. *Poincaré*, II, 676. — Dispense de l'examen accordée à certains élèves. *Croiset*, I, 103. *Seailles*, I, 269. *Bérard*, I, 300. *Darboux*, I, 310. *Leveillé*, I, 318. *Bertagne*, I, 550. *Blanchet*, I, 544. *Deprez*, I, 575. *Favre*, II, 22. *Reynier*, II, 118. *Bernès*, II, 136. *Chalamet*, II, 167. *Orain*, II, 328. — Examen et jury dans les établissements libres. *Monod*, I, 122. *Combes*, I, 132. *A. Leroy-Beaulieu*, I, 147. *E. Dupuy*, I, 251. *Bérard*, I, 300. *Bouchard*, I, 532. *Foncin*, I, 349. *Beck*, II, 9. *Bossert*, II, 61. *Reynier*, II, 119. *Bernès*, II, 136. *Charost*, II, 479. *L. Bourgeois*, II, 703. — Propositions de suppression du baccalauréat. *Berthelot*, I, 28. *Lavisse*, I, 40. *Paris*, I, 79. *Monod*, I, 122. *Combes*, I, 130. *Perrot*, I, 142. *Lemaitre*, I, 189. *E. Dupuy*, I, 250. *Chailley-Bert*, I, 361. *Maneuvrier*, I, 452. *Didon*, II, 463. *Malet*, II, 561. *Potel*, II, 566, *Masson*, II, 611. *Tisserand*, II, 619. *Risler*, II, 623. *Grandeau*, II, 624. *Goblet*, II, 667. *L. Bourgeois*, II, 698. — Programmes de l'examen. Amélioration. *Baunard*, II, 258. *Pechenard*, II, 252. *Pasquier*, II, 270. *Laberthonnière*, II, 313. *L. Bourgeois*, II, 704. — Simplification et allègement. *Boissier*, I, 71. *A. Leroy-Beaulieu*, I, 157. *Brunetière*, I, 184. *Havret*, II, 278. *De Lapparent*, II, 289. *Gouraud*, II, 331. *Fournier de Flaix*, II, 448. *Morel*, II, 473. *Charost*, II, 477. *Terrat*, II, 559. — V. certificat d'études. Examens de carrière. Examens de passage. Jury. Livrets scolaires. Enseignement secondaire.

Baccalauréat moderne. — Résultats. Jury. *Weill*, II, 300. *Weill*, II, 380. *Maldidier*, II, 496. Niveau. *Fretillier*, I, 589. V. Enseignement moderne.

Baccalauréat scientifique. — Utilité d'un baccalauréat scientifique. *Croiset*, I, 95, 96. V. Enseignement des sciences.

Bifurcation. — Inconvénients et avantages. *Gebhart*, I, 64. *Monod*, I, 120. *Darboux*, I, 304. *Boutroux*, I, 340. *Fernet*, I, 430. *Kortz*, I, 542. *Blanchet*, I, 543. *Dalimier*, I, 563. *Bedorez*, II, 77. *Bernès*, II, 132. *Mathieu*, II, 473. *Ducatel*, II, 176. *Clairin*, II, 189. *Gautier*, II, 224. *Weill*, II, 300. *Laberthonnière*, II, 313. *Orain*, II, 325. *Darlu*, II, 354. *Brelet*, II, 364. *De Monbrison*, II, 453. *Masson*, II, 611. *Fumouze*, II, 615. — V. Enseignement secondaire. Enseignement classique. Enseignement moderne.

Bourses. — Attribution des bourses. *Berthelot*, I, 30. *Chailley-Bert*, I, 362. *Chalamet*, II, 167. *Chauvelon*, II, 232. *E. Clairin*, II, 296. *Moreau*, II, 534. *Lévy*, II, 573. — Bourses de mérite. *Fernet*, I, 434. — Bourses pour les séjours à l'étranger. *Gréard* I, 11. *Bossert*, II, 62. — Bourses d'internat. *Brocard*, II, 428. — Bourses de licence. *Gallois*, II, 401. — Retrait des bourses. *Bougier*, II, 239. — Bourses obtenues par les élèves des Frères. *Justinus*, II, 592. — Bourses attribuées à l'enseignement moderne. *Monod*, I, 125. — V. *Langues vivantes*. *Proviseurs*.

Bureaux d'administration. — Composition. Adjonction de personnes étrangères à l'Université. Attributions. *Clairin*, II, 183. *Monod*, I, 110. *Rambaud*, I, 253. *Fernet*, I, 428. — V. *Assemblées de professeurs*.

Censeurs. — *Favre*, II, 17. *Joubert*, II, 50. *Morlet*, II, 346. — V. *Proviseurs*, *Répétiteurs*.

Cercles. — Cercles. Bibliothèques. Salles de lecture. Réunions. Extension et organisation désirables. *Monod*, I, 111. *Ernest Dupuy*, I, 245. *Darboux*, I, 334. *Breitling*, I, 555. *Prudham*, II, 31.

Certificat d'études. — Ses avantages. *Berthelot*, I, 28. *Lavisse*, I, 41. *Paris*, I, 80. *Croiset*, I, 102. *Monod*, I, 122. *Sabatier*, I, 203. *Foncin*, I, 345. *Aulard*, I, 464. — *Bouchard*, I, 532. *Beck*, II, 8. *Joubert*, II, 53. *Leclerc*, II, 88. *Dietz*, II, 111. *Blondel*, II, 441. *Morel*, II, 473. *Potel*, II, 566. *Tisserand*, II, 619. *Risler*, II, 623. *Grandeau*, II, 624. *Gautier*, II, 633. *Goblet*, II, 667. *L. Bourgeois*, II, 698. — Ses inconvénients. *Wallon*, I, 32. *Glasson*, I, 280. *Bernès*, II, 136. *A. Petit*, II, 145. *Fallex*, II, 171. *Terrat*, II, 560. — V. *Baccalauréat*, *Examens de passage*, *Enseignement secondaire*.

Certificat P. C. N. — Ses résultats. *Brouardel*, I, 214. *Darboux*, I, 305. *Lippmann*, II, 83. *Mathieu*, II, 172. *De Salvandy*, II, 392. — V. *Médecine*.

Collèges. — Avantage des collèges. Caractère local. Situation actuelle. Destination spéciale. *Monod*, I, 112. *Bérard*, I, 298. *Boutroux*, I, 330. *Grandeau*, II, 625. *Gautier*, II, 634-635. — Autonomie. *Lecomte*, II, 372. — Principaux des collèges. *E. Dupuy*, I. 241. *Rambaud*, I, 252. *Rigolage*, II, 429. — Comptabilité et budget. *Moreau*, II, 533-534. — V. *Lycées*.

Collège Chaptal. — Régime et organisation. *E. Clairin*, II, 292-296.

Collège Sainte-Barbe. — Régime et organisation. *Favre*, II, 16-18-20.

Collège Stanislas. — Régime et organisation *Prudham*, II, 23-28.

Colonies. — Les carrières coloniales et l'enseignement classique. *Leveillé*, I, 319. — École coloniale. *Leveillé*, I, 320. — L'agriculture et les colonies. *Keller*, II, 557. — V. *Enseignement moderne*, *Enseignement agricole*.

Commerce. — Carrières commerciales, leur recrutement actuel, *Chailley-Bert*, I, 354-357. *Masson*, II, 606-607. — Écoles de commerce. Écoles supérieures. Écoles pratiques, Écoles libres. *Bouquet*, II, 508-511. — *Masson*, II, 607-610. — V. *Enseignement moderne*.

Comités de patronage. — Organisation et attributions. *Berthelot*, I. 18. — *Leclerc*, II, 86. — *Mangin*, II, 94. — V. *Assemblées de professeurs*.

Concours académiques. — *Lavisse*, I, 45.

Conseils de discipline. — Composition, organisation et attributions de ces conseils. *Gréard*, I, 7. *Pruvost*, I, 421. *Kortz*, I, 539. *Favre*, II, 17. *Joubert*, II, 51. *Mangin*, II, 94. *Sigwalt*, II, 148. *Bellot*, II, 193. *Rabaux*, II, 233. *Bougier*, II, 238. *Chalamet*, II, 160. *Malapert*, II, 221.

Conseils de perfectionnement. — Composition, adjonction d'anciens élèves. *Levasseur*, 162. — V. *Bureaux d'administration*.

Conseil supérieur de l'Instruction publique. — Son rôle, sa composition. Adjonction de membres du Parlement. *Leveillé*, I, 319.

Crise de l'enseignement secondaire. — Ses causes, sa gravité; motifs des progrès de l'enseignement libre. *Gréard*, I, 12. *Lavisse*, I, 35-37. *Bréal*, I, 71. *Croiset*, I, 91. *Monod*, I, 109. *Combes*, I, 125-132. *Perrot*, I, 143-144. *Fouillée*, I, 270. *Brunot*, I, 265. *Espinas*, I, 291-292. *Manuel*, I, 409-410. *Kortz*, I, 533-535. *Gazeau*, I, 545. *Lippmann*, II, 32-33. *Bedorez*, II, 73. *M. Leclerc*, II, 83, 84, 88-91. *Bernès*, II, 121-125. *Chalamet*, II, 156-158. *Fallex*, II, 168. *Mathieu*, II, 172. *Thalamas*, II, 205. *Chauvelon*, II, 226-228. *Pechenard*, II, 248-249, *Batiffol*, II, 272-273. *Laberthonnière*, II, 311. *Lecomte*, II, 368-370. *Blondel*, II, 438-439. *De Coubertin*, II, 661-663. *Poincaré*, II, 667. *L. Bourgeois*, II, 683-685. — V. *Enseignement secondaire*.

Décentralisation. — Décentralisation appliquée à l'enseignement secondaire. *Gréard*, I, 13. *Croiset*, I, 92. *Monod*, I, 108. *H. Bérenger*, I, 496. *Thalamas*, II, 209. — Décentralisation au profit des recteurs. *Perrot*, I, 142. — Décentralisation au profit des proviseurs. *Dalimier*, I, 559. — V. *Enseignement secondaire*. *Proviseurs*, *Lycées*.

Dessin. — Utilité et organisation de cet enseignement. Ses résultats. *Berthelot*, I, 28. *Monod*, I, 121. *Ravaisson-Mollien*, I, 237. *Kortz*, I, 542. *Gazeau*, I, 547. *Dalimier*, I, 563. *Desprez*, I, 574. *Rousselot*, I, 580. *Plançon*, I, 584. *Staub*, I, 587. *Pouthier*, II, 180. *Pasquier*, II, 270. *Abel*, II, 340. *De Monbrison*, II, 453. *Colin*, II, 481-485. *Pillet*, II, 486-490. *Beylard*, II, 491-492. *Jaquemart*, II, 514. *Masson*, II, 613.

Directeurs d'études. — Leur rôle dans l'éducation. *Brunetière*, I, 179, *Boutmy*, I, 218. *Joubert*, II, 50. *M. Leclerc*, II, 86. *Bernès*, II, 130. *Boudhors*, II, 137. *Malapert*, II, 220-221. *E. Clairin*, II, 293-294. *Weill*, II, 300. *Didon*, II, 457-460. *Levy*, II, 574. *Payot*, II, 637-638. *Poincaré*, II, 678. *L. Bourgeois*, II, 692. — V. *Enseignement secondaire*, *Éducation*, *Professeurs*.

Discipline. — Réforme de la discipline. Ses effets. Etat actuel de la discipline et améliorations désirables. *Gréard*, I, 7. *Levasseur*, 1, 162. *Seignobos*, I, 232. *Boutroux*, I, 330. *Buisson*, I, 441. *Fretillier*, I, 590. *Bernès*, II, 127-128. *Fallex*, II, 170. *Gallois*, II, 400. *Morlet*, II, 342. *Sarrut*, II, 578. — Régime des grands élèves. Responsabilité et liberté. *E. Dupuy*, I, 244. *Rambaud*, I, 256. *Gazeau*, I, 448, *Pasquier*, II, 262. *Weill*, II, 379. *Didon*, II, 457-458. *Levy*, II, 572. — V. *Education*.

Dispenses. — Dispenses pour les Facultés de droit. *Glasson*, I, 284. *Lyon-Caen*, I, 286. *Ducrocq*, I, 520-521. — Dispenses pour la Faculté de médecine. *Gley*, II, 583-584. *Broca*, II, 585. *Achard*, II, 586. — V. *Droit*, *Médecine*.

Droit. — Enseignement préalable aux études de droit. Latin et grec. *Garsonnet*, I, 221. *Glasson*, I, 277. *Lyon-Caen*, I, 285-288. *Larnaude*, I, 482. *Ducrocq*, I, 516-517. *E. Dietz*, II, 47. — Niveau des études de droit. *Garsonnet*, I, 223-224. — Effet de la loi militaire. *Garsonnet*, I, 223. *Larnaude*, I, 487. — Certificat de capacité. *Glasson*, I, 278, *Lyon-Caen*, I, 286-287-291. — Doctorat économique. Science et doctorat moderne. *Glasson*, I, 284. — Réformes proposées. *Leveillé*, I, 317. *Larnaude*, I, 483-486. *Tisserand*, II, 620. — V. *Enseignement moderne*, *Latin*, *Grec*.

Droit romain. — *Garsonnet*, I, 221. *Glasson*, I, 279. *Lyon-Caen*, I, 288. *Larnaude*, I, 481. *Ducroq*, I, 518-519. *E. Dietz*, II, 47. *Sarrut*, II, 576. *Poincaré*, II, 673.

École Albert-le-Grand. — Régime et organisation. *Didon*, II, 455-456.

École alsacienne, — Régime et organisation. Méthode spéciale. *Monod*, I, 107, 113, 114, *Beck*, II, 1-6.

École centrale. — Organisation. Programmes. Méthodes. Recrutement. *Buquet*, II, 503-507.

École de l'Immaculée Conception. Régime et organisation. *Fournier*, II, 285, 286.

École de Notre-Dame-des-Aydes. — Régime et organisation. *Orain*, II, 321.

École Fénelon. — Régime et organisation, *Girodon*, II, 306, 309, 310.

École Massillon. — Régime et organisation. *Laberthonnière*, II, 311, 314.

École normale. — *Lavisse*, I, 44. *Boissier*, I, 68, 69. *Perrot*, I, 139, 140. *Espinas*, I, 406. *Andler*, II, 67. *Poincaré*, II, 679. V. *Éducation pédagogique*.

École polytechnique. — *Bertrand*, I, 85, 87. *Espinas*, I, 407. *Pruvost*, I, 424, 425. *Breitling*, I, 553. *Joubert*, II, 55, 56. *Mercadier*, II, 498-501. *Levy*, II, 570, 571. V. *Écoles spéciales*.

École Sainte-Geneviève. — Régime et organisation. *Patot*, II, 283.

Écoles spéciales. — Accord des Ministres compétents et de l'Université pour la préparation et les programmes des grandes écoles. *Gréard*, I, 12. *Berthelot*, I, 29. *Fouillée*, I, 274. *Darboux*, I, 312. *Pruvost*, I, 426. *Fernet*, I, 433. *Gazeau*, I, 517. *Breitling*, I, 553. *Favre*, II, 21. *Chalamet*, II, 167. *Mathieu*, II, 173. *Ducatel*, II, 175. *Pasquier*, II, 271. *Gautier*, II, 636, — Examens des écoles. *Bertrand*, I, 85, 87. *E. Dupuy*, I, 247. *Morel*, II, 569. — Conditions d'entrée. *Berard*, I, 299. — Difficulté des examens. *Fernet*, I, 433. *Breitling*, I, 552. — Les écoles répondent-elles aux besoins actuels? *Maneuvrier*, I, 446, 447. V. *Programmes. Méthodes*.

Éducation. — Association des professeurs et des répétiteurs à l'œuvre de l'éducation. *Berthelot*, I, 19. *Monod*, I, 113. *Berard*, I, 292. *Mézières*, I, 322. — But à atteindre. *Lavisse*, I, 38, 39. *Boudhors*, II, 137. — L'éducation dans l'enseignement public. Critiques. Progrès à réaliser. *A. Leroy-Beaulieu*, I, 150. *A. Petit*, II, 142. *Malapert*, II, 219, *Rabaud*, II, 234. *Pechenard*, II, 249. *E. Clairin*. II, 292, 293. *Brocard*, II, 423-425. *Rigolage*, II. 430. *Payot*, II, 639. *Rocafort*, II, 650, 651. — Éducation par l'enseignement. *Rambaud*, I, 254. *Séailles*, I, 267. *Fouillée*, I, 270. *Manuel*, I, 412. *Pruvost*, I, 421. *M. Leclerc*, II, 86, 88. *Mangin*, II, 95. *Bernès*, II, 129. *Boudhors*, II, 138. *Chalamet*, II, 162. *Fallex*, II, 169. *Clairin*, II, 184. *Rabaud*, II, 233. — Éducation dans l'enseignement libre. *Mézières*, I, 322. *Didon*, II, 459. — Éducation anglaise. *Boissier*, I, 67. V. *Professeurs, Répétiteurs, Directeurs d'études*.

Éducation pédagogique. — Insuffisance de l'éducation pédagogique, Son développement désirable. Stage. Doit-il précéder ou suivre l'agrégation? *Berthelot*, I, 21. *Lavisse*, I, 43. *Bréal*, I, 78. *Croiset*, I, 106. *Brunetière*, I, 180. *Rambaud*, I, 257. *Fouillée*, I, 270. *Pruvost*, I, 421-422. *Foncin*, I, 429. *Dreyfus-Brisac*, I, 513. *Favre*, II, 19. *Bossert*, II, 60. *Mangin*, II, 98. *Pasquier*, II, 263. *Batiffol*, II, 274. *Lecomte*, II, 374-375. *Weill*, II, 379. *Potel*, II, 563. *Gautier*, II, 627-629. *Payot*, II, 639. *Rocafort*, II, 651-654. *Poincaré*, II, 679. — Son inefficacité pour l'enseignement des sciences. *Joubert*, II. 51. — Organisation de l'éducation pédagogique à l'École normale. *Fouqué*, I, 514. *Perrot*, I, 140-141. — V. *Agrégation. École normale*.

Éducation physique. — Organisation et développement. *Gréard*, I, 11. *Berthelot*, I. 21. *A. Leroy-Beaulieu*, I, 151. *F. Passy*, I, 196. *E. Dupuy*, I, 244-245. *Boutroux*, I, 340. *Espinas*, I, 395. *Maneuvrier*, I, 445. *Gazeau*, I, 548. *Plançon*, I, 582. *Prudham*, II, 29. *Chauvelon*, II, 230. *Bougier*, II, 238. *Pasquier*, II, 262. *Brelet*, II, 360. *Blanchemain*, II, 382. *Keller*, II, 555. *Tisserand*, II, 622. *De Coubertin*, II, 663. — Éducation manuelle. *Aubert*, II, 106. *Clairin*, II, 189. *Bellot*, II, 194. *Weill*, II, 377.

Éducation populaire. — Mutualité. Comités mixtes. Fédération des associations d'anciens élèves. *E. Petit*, II, 522.

Enseignement agricole. — Développement de cet enseignement dans les études primaires et secondaires. *Duport*, II, 68-72. *Guinaud*, II, 72-73. *Blanchemain*, II, 384. *Lavollée*, II, 388-391. *Lagorsse*, II, 617. *Tisserand*, II, 618-626. *L. Passy*, II, 635-646. — Certificats d'études agricoles délivrés par les syndicats. *De Vogüé*, II, 386. *Blanchemain*, II, 385. *Milcent*, II, 386-387. — Dispense du service militaire. *Lavollée*, II, 392. — L'enseignement agricole dans les écoles des Frères. *Justinus*, II, 397-598. — Écoles nationales d'agriculture. *Tisserand*, II, 621. — Institut agronomique. *Risler*, II, 622-623. — V. *Enseignement moderne*.

Enseignement classique. — Supériorité de cet enseignement. Son maintien. Son amélioration. Son objet. *Berthelot*, I, 22. *Wallon*, I, 31. *Picot*, I, 52. *Boissier*, I, 69. *Paris*, I, 82. *Monod*, I, 119. *P. Leroy-Beaulieu*, I, 145. *A. Leroy-Beaulieu*, I, 151-154. *Doumic*, I, 170-172. *Brunetière*, I, 181. *Ravaisson-Mollien*, I, 236. *E. Dupuy*, I, 246. *Séailles*, I, 266. *Fouillée*, I, 271. *Bérard*, I, 296. *Chailley-Bert*, I, 363. *Manuel*, I, 414. *Aulard*, I, 456. *Joubert*, II, 52. *Fallex*, II, 170. *Clairin*, II, 188. *Bellot*, II, 195. *Mathieu*, II, 243-246. *Péchenard*, II, 250. *Pasquier*, II, 263-264. *E. Clairin*, II, 295. *Darlu*, II, 351-352. *Brelet*, II, 361. *Blanchemain*, II, 382. *Gaufrès*, II, 433. *Blondel*, II, 439-441. *Didon*, II, 461. *Dadolle*, II, 467. *Morel*, II, 471-472. *Charost*, II, 475-476. *Keller*, II, 555-556. *Malet*, II, 561. *Gautier*, II, 629. — Valeur éducative de la culture classique. *Perrot*, I, 136. *Doumic*, I, 172. *Brunetière*, I, 182. — Déclin des études classiques. *Gebhart*, I, 55. — Sa transformation. *Lachelier*, I, 325. *Gazeau*, I, 546. *Baunard*, II, 257. Mauvais résultats. *Lemaître*, I, 187. — Réforme de l'enseignement classique. *Combes*, I, 127-128. *Brouardel*, I, 212. *Andler*, II, 63-65. *Bédorez*, II, 76-211. *M. Leclerc*, II, 85. *A. Petit*, II, 143. *Chauvelon*, II, 231. *Baunard*, II, 257-258. *Fumouze*, II, 614-615. *Thalamas*, II, 207-208. *Gautier*, II, 224. *De Lapparent*, II, 287. *Gouraud*, II, 332. — L'enseignement classique et les carrières industrielles et commerciales. *Orain*, II, 328. *Darlu*, II, 354. *Charost*, II, 477. — V. *Enseignement moderne. Latin. Grec. Enseignement secondaire.*

Enseignement des sciences. — Les sciences et l'enseignement moderne. *Darboux*, I, 305. *Pruvost*, I, 423. — Les sciences et l'enseignement classique. *Boutroux*, I, 339. *Pruvost*, I, 442. *Foncin*, I, 429. *Pouthier*, II, 179. *Bellot*, II, 197. — Progrès et niveau de cet enseignement. *Espinas*, I. 402. *Dalimier*, I, 563. *Prudham*, II, 29. *Ducatel*, II, 176. *Bloume*, II, 178. *Brocard*, II, 426. *Rigolage*, II, 429. — Réformes proposées. *Darboux*, I, 307. *Mathieu*, II, 173. *De Lapparent*, II, 288-289. — V. *Enseignement classique. Enseignement moderne. Agrégation des sciences.*

Enseignement industriel. — Son insuffisance. *Levasseur*, I, 167-168. — Son organisation dans les écoles des Frères. *Justinus*, II, 598-601. — Carrières industrielles. *Maneuvrier*, I, 454-455. — V. *Enseignement moderne.*

Enseignement libre. — Ses progrès. *H. Bérenger*, I, 491-493. *Talamas*, II, 206. — Action de l'enseignement moderne. *Dalimier*, I, 564. *Mangin*, II, 92. *Chalamet*, II, 165. *Thalamas*, II, 206. — Effets de son développement sur les méthodes. *Dalimier*, I, 564. — Rapports de l'enseignement supérieur libre avec l'enseignement secondaire libre. Inspection des établissements congréganistes. *Bounard* II, 261. *Dadolle*, II, 470, — Grades universitaires dans l'enseignement libre. *Fournier*, II, 286. *Orain*, II, 329. *Potel*, II, 567. — Enseignement libre laïque, son déclin. *Gaufrès*, II, 432-433. — V. *Inspection. Liberté de l'enseignement.*

Enseignement moderne. — Son maintien, son utilité, ses résultats, son avenir. *Berthelot*, I, 24. *Perrot*, I, 137. *Foncin*, I, 350. *Espinas*, I, 401,402. *Manuel*, I, 414. *Langlois*, I, 419. *Fouqué*, I, 514. *Kortz*, I, 541. *Bertagne*, I, 549. *Fourteau*, I, 566. *Dhombres*, I, 570. *Deprez*, I, 573. *Rousselot*, I, 576. *Plançon*, I, 583. *Staub*, I, 586. *Fretillier*, I, 588. *Jaurès*, II, 40. *Bossert*, II, 58. *Aubert*, II, 101.103. *Pinloche*, II, 112. *Sigwalt*, II, 151, *Schweitzer*, II, 155. *Lhomme*, II, 210. *Pechenard*, II, 251. *Baunard*, II, 260. *Batiffol*, II, 274. *Houyvet*, II, 303. *Abel*, II, 339. *Darlu*, II, 352, 353. *Blanchemain*, II, 383. *Poincaré*, II, 672. *L. Bourgeois*, II, 695, 696, 699, 700, — Critique et projets de réforme de l'enseignement moderne. *Berthelot*, I, 27. *Wallon*, I, 31. *Bréal*, I, 73. *Monod*, I, 128. *P. Leroy-Beaulieu*, I, 149. *A. Leroy-Beaulieu*, I, 154. *Levasseur*, I, 163-166. *Doumic*, I, 173. *Brunetière*, I, 185. *Sabatier*, I, 198. *Brouardel*, I, 208-211. *Seignobos*, I, 235. *Rambaud*, I. 260. *Séailles*, I, 267. *Fouillée*, I, 273, *Bérard*, I, 297, 298, 302. *Darboux*, I, 308. *Lachelier*, I, 326. *Brunot*, I, 371. *E. Bourgeois*, I, 385. *Pruvost*, I, 423, 424. *Fernet*, I, 431. *Buisson*, I, 442-443. *H. Bérenger*, I, 498, 499. *Gazeau*, I, 546 *Dalimier*, I, 561. *Beck*, II, 8. *Poirier*, II, 13. *Joubert*, II, 52. *Bedorez*, II, 78. *M. Leclerc*, II, 84. *Mangin*, II, 98-99. *Bernès*, II, 133-135. *Boudhors*, II, 141, 142. *Chalamet*, II, 163. *Fallex*, II, 170-171, *Pouthier*, II, 180, *Clairin*, II, 189. *Bellot*, II, 194. *Lhomme*, II, 212. *Malapert*, II, 216. *Mathieu*, II, 242. *Pasquier*, II, 267. *Laberthonnière*, II, 311, 312. *Gouraud*, II, 332. *Julien*, II, 335. *Brelet*, II, 365, 366. *Weill*, II, 376, 378. *De Salvandy*, II, 392. *Gaufrès*, II, 434. *Blondel*, II, 441-442. *Didon*, II, 460-461. *Dadolle*, II, 468. *Morel*, II, 472. *Maldidier*, II, 492-495. *Keller*, II, 556. *Potel*, II, 564, 565. *Tisserand*, II, 619-621. *Grandeau*, II, 626. *J. Gautier*, II, 631. *Poincaré*, II, 673, 674. *L. Bourgeois*, II, 697. — Orientation et objet de l'enseignement moderne. *Berthelot*, I, 25. *Bréal*, I, 75. *Séailles*, I, 267. *Fouillée*, I, 271. *Boutroux*, I, 342. *Manuel*, I, 415. *Dhombres*, I, 572. *Beck*, II, 10. *Bossert*, II, 59. *Weill*, II, 298. *Orain*, II, 326. — Personnel. *Berthelot*, I, 26. *Rambaud*, I, 263. *Manuel*, I, 416. *Fernet*, I, 432. *Chalamet*, II, 164. *Lhomme*, II, 214. *Weill*, II, 298. *Blondel*, II, 446. — Professeur principal. *Rambaud*, I, 263, *Brunot*,

I, 434. *Kortz*, I, 555. *Bougier*, II, 239. — V. *Inspection.*

Internat. — Caractère indispensable. Inconvénients et avantages. Réformes proposées. *Berthelot*, I, 69. *Boissier*, 1, I, 65-66. *Monod*, I, 113. *Levasseur*, I, 162. *Brunetière*, I, 176. *F. Passy*, I, 196. *Sabatier*, I, 200-201. *Seignobos*, I, 231. *E. Dupuy*, I, 242. *Rambaud*, I, 254. *Fouillée*, I, 270. *Boutroux*, I, 330. *Manuel*, I, 413. *H. Bérenger*, I, 495. *Favre*, II, 18. *Bédorez*, II, 74. *Mangin*, II, 95. *Chalamet*, II, 161. *Fallex*, II, 69. *Pouthier*, II, 179. *Clairin*, II, 184. *Péquignat*, II, 417-419. *Charost*, II, 475. *Hanotaux*, II, 550. *Keller*, II, 555. *Goblet*, II, 666. *L. Bourgeois*, II, 689. — Internat chez les professeurs, *Monod*, I, 114. *Séailles*, I, 268. *Chalamet*, II, 161. *Chauvelon*, II, 230. *Rabaud*, II, 234. *Mathieu*, II, 243. *Pasquier*, II, 262. *Weill*, II, 301. *Brelet*, II, 360. *Patot*, II, 396-398. *De Monbrison*, II, 451. *Goblet*, II, 666. — Crise de l'internat. *Poirier*, II, 13. — V. *Externat. Crise de l'enseiseignement secondaire.*

Jury. — Maintien du jury actuel du baccalauréat. *Gréard*, I, 23. *Wallon*, I, 32. *A. Leroy-Beaulieu*, I, 157. *Péchenard*, II, 253. *Houyvet*, II, 305. *Laberthonnière*, II, 313. *Orain*, II, 328. *Darlu*, II, 356. *Charost*, II, 480. *Terrat*, II, 558.

Réforme du jury actuel. Adjonction de membres de l'enseignement secondaire. *Lavisse*, I, 41. *Bréal*, I, 78. *Brunetière*, I, 184. *E. Dupuy*, I, 250. *Rambaud*, I. 265. *Darboux*, I, 330. *Mézières*, I, 323. *Boutroux*, I, 342. *Foncin*, I, 348. *Espinas*, I, 400. *Pruvost*, I, 425. *Fernet*, I, 429-433. *Kortz*, I, 542. *Gazeau*, I, 546. *Dalimier*, I, 563. *Fourteau*, I. 567. *Deprez*, I, 575. *Rousselot*, I, 580. *Fretillier*, I, 591. *Poirier*, II, 15. *Favre*, II, 21. *Prudham*, II, 31. *Joubert*, II, 53. *Bossert*, II, 61. *Bedorez*, II, 79. *Mangin*, II, 99. *Dietz*, II, 111. *Bernès*, II, 135. *A. Petit*, II, 146. *Chalamet*, II, 167. *Fallex*, II, 171. *Bellot*, II, 199. *Rabaud*, II, 236. *Mathieu*, II, 241. *Abel*, II, 340. *Lecomte*, II, 373. *Malet*, II. 561. *Morel*, II, 568. *Poincaré*, II, 675. *L. Bourgeois*, II, 701. — V. *Baccalauréat. Certificat d'études.*

Langues vivantes. — Valeur et progrès de cet enseignement. *Gréard*, I, 5. *Berthelot*, I, 28. *Lavisse*, I, 44, 45. *Croiset*, I, 99. *Monod*, I, 119. *P. Leroy-Beaulieu*, I, 147. *Seignobos*, I, 235. *Bérard*, I, 299. *Boutroux*, I, 340. *Espinas*, I, 402. *Blanchet*, I, 544. *Deprez*, I, 574. *Rousselot*, I, 580. *Plançon*, I, 584. *Staub*, I, 587. *Fretillier*, I, 591. *Bossert*, II, 47, 80. *Andler*, II, 62, 64. *A. Petit*, II, 144. *Schweitzer*, II, 153. *Sarrut*, II, 578. — Critiques et projets de réforme de cet enseignement. *Picot*, I, 53. *Bréal*, I, 76. *A. Leroy-Beaulieu*, I, 156. *Sabatier*, I, 205. *Brouardel*, I, 209. *Boutmy*, I, 220. *Brunot*, I, 370. *Bertagne*, I, 550. *Beck*, II, 7. *Pinloche*, II, 114, 116. *Sigwalt*, II, 151-153. *Schweitzer*, II, 154-155. *Pasquier*, II, 270. *Patot*, II, 284. *De Monbrison*, II, 443. *Potel*, II, 563. *Fumouze*, II, 615. *Payot*, II, 644. *Poincaré*, II, 674-680-681. — Séjours à l'étranger. *Seignobos*, I, 235. *Séailles*, I, 267. *Fouillée*, I, 274. *Kortz*, I, 542. *Reynier*, II, 119. *Pasquier*, II, 269. *Potel*, II, 566. *Fumouze*, II, 616. *Balsan*, II, 657, 660. *Poincaré*, II, 675. — Culture donnée par les langues vivantes. *Sabatier*, I, 206, *Dietz*, II, 47. — Utilité des langues vivantes pour les études de droit. *Lyon-Caen*, I, 294. *Larnaude*, I, 486. — Enseignement des langues vivantes en Allemagne. *Fouqué*, I, 513. — V. *Enseignement moderne.*

Latin. — Son utilité. Son maintien dans l'enseignement classique. Niveau des études de latin. *Wallon*, I, 31. *Bréal*, I, 75. *P. Leroy-Beaulieu*, I, 146. *Brunetière*, I, 182. *Boutmy*, I, 220. *Rambaud*, I, 258. *Bérard*, I, 296. *Lachelier*, I, 326. *Boutroux*, I, 337. *Brunot*, I, 367. *Buisson*, I, 442. *Bouchard*, I, 527. *Kortz*, I, 541. *Blanchet*, I, 543. *Bertagne*, I, 549. *Beck*, II, 7. *Poirier*, II, 15. *Jaurès*, II, 40. *Mathieu*, II, 242. *De Lapparent*, II, 287. *Houyvet*, II, 302. *Gouraud*, II, 332. *Micouleau*, II, 423. *Brocard*, II, 426. *Dadolle*, II, 468. *Poincaré*, II, 671. — Le latin est-il nécessaire pour les études de droit et de médecine ? *Paris*, I, 82. *P. Leroy-Beaulieu*, I, 148. *Sabatier*, I, 199. *Brouardel*, I, 208-209-213. *Leveillé*, I, 315. *Maneuvrier*, I, 453. *Ducrocq*, I, 517. — Latin commencé de bonne heure. *Croiset*, I, 97. *Rambaud*, I, 258. *Boutroux*, I, 338. *Kortz*, I, 541. *Gazeau*, I, 546. *Bertagne*, I, 549. *Dalimier*, I, 562. *Poirier*, II, 15. *Favre*, II, 20. *Jaurès*, II, 40. *J. Dietz*, II, 48. *Bedorez*, II, 78. *Clairin*, II, 188. *Malapert*, II, 217. *Bougier*, II, 237, 239. *Mathieu*, II, 247. *Pasquier*, II, 264. *Girodon*, II, 308. *Laberthonnière*, II, 315. *Brelet*, II, 361. *De Monbrison*, II, 453. *Charost*, II, 476. — Latin commencé tard. *Monod*, I, 120. *Sabatier*, I, 205. *E. Dupuy*, I, 246. *Leveillé*, I, 316-320. *Buisson*, I, 442. *Blanchet*, I, 544. *Rousselot*, I, 578. *Reynier*, II, 120. *Chalamet*, II, 165. *Gautier*, II, 224. *Weill*, II, 299. *Gouraud*, II, 332. *Morel*, II, 569. *J. Gautier*, II, 629. Excès d'exercices grammaticaux ; méthode littéraire. *Bellot*, II, 196. — Enseignement du latin aux États-Unis. *Doumic*, I, 174. — V. *Enseignement classique. Grec. Droit. Médecine. Enseignement secondaire.*

Liberté de l'enseignement. Son maintien. Ses effets. Loi de 1850. *Picot*, I, 46. *Croiset*, I, 106. *Monod*, I, 108. *Mézières*, I, 320. *Mathieu*, II, 244-246. *Péchenard*, II, 254-255. *De Lapparent*, II, 290. *Didon*, II, 465. *Hanotaux*, II, 550, 551, 553. *Keller*, II, 554. *L. Bourgeois*, II, 684. — Solution

difficile dans la société actuelle. *Jaurès*, II, 42. — V. *Enseignement libre.*

Livrets scolaires. *Combes*, I, 130. *Mézières*, I, 323. *Pruvost*, I, 425. *Bouchard*, I, 532. *Gazeau*, I, 546. *Dalimier*, I, 564. *Fourteau*, I, 567. *Fretillier*, I, 591. *Prudham*, II, 30. *Chalamet*, II, 167. *Weill*, II, 380. *Terrat*, II, 559. *L. Bourgeois*, II, 702. — V. *Baccalauréat. Certificat d'études.*

Lycées. Régime des lycées. Inconvénients des grands lycées. Destination spéciale. Autonomie. *Gréard*, I, 9. *Berthelot*, I, 15, 26, 19. *Wallon*, I, 30. *Lavisse*, I, 38. *Monod*, I, 109. *Bréal*, I, 176. *Seignobos*, I, 229. *E. Dupuy*, I, 241. *Rambaud*, I, 253. *Bérard*, I, 298. *Boutroux*, I, 330. *H. Bérenger*, I, 495. *Fourteau*, I, 565. *Poirier*, II, 12. *Favre*, II, 18. *Bossert*, II, 61. *Pouthier*, II, 179. *Lecomte*, II, 372. *Morel*, II, 567. *De Coubertin*, II, 664. *Poincaré*, II, 669-677. *L. Bourgeois*, II, 687. — Situation des lycées. *Bérard*, I, 292. *Gaufrès*, II, 435, 437. — Régime financier des lycées. Comptabilité et budget. *Moreau*, II, 524, 534. *Poincaré*, II, 679. *L. Bourgeois*, II, 687. — Représentation du lycée. *L. Bourgeois*, II, 688. — V. *Collèges. Proviseurs. Professeurs. Répétiteurs. Éducation. Discipline.*

Médecine. — L'étude du latin et du grec est-elle nécessaire pour la médecine ? L'enseignement moderne et la médecine. *Brouardel*, I, 214, 215. *Bouchard*, I, 329, 330. *J. Dietz*, II, 47. *Gley*, II, 579, 584. *Broca*, II, 585, 587. — Examens spéciaux pour l'accès aux Facultés de médecine. *Tisserand*, II, 620. — V. *Enseignement moderne. Latin. Grec.*

Méthodes. — Résultats des nouvelles méthodes. *Gréard*, I, 5. *Glasson*, I, 282. *Darboux*, I, 335, 337. *Maneuvrier*, I, 447-451. *Prudham*, II, 28. *Lippmann*, II, 35-36. *Malapert*, II, 218. *Gautier*, II, 225. *Pasquier*, II, 266. *Payot*, II, 641. — Réformes et améliorations. *Gebhart*, I, 57. *Chailley-Bert*, I, 359, 360. *Espinas*, I, 395. *Morlet*, II, 347, 350. *Darlu*, II, 356. *Dadolle*, II, 467. — V. *Programmes.*

Niveau des études. — *Gebhart*, I, 55. *Bertrand*, I, 89. *Seignobos*, I, 224. *Rambaud*, I, 259. *Darboux*, I, 303. *Prudham*, II, 30. *Lippmann*, II, 33.

Organisation générale des études. — Enseignement primaire. Écoles primaires supérieures. Écoles secondaires. Enseignement supérieur spécial. Écoles d'application. *Maneuvrier*, I, 452-453.

Petit séminaire de la Chapelle-Saint-Mesmin. — Régime et organisation. *Vié*, 315-320.

Philosophie. — Enseignement de la philosophie dans les lycées. Son importance et son niveau. *Brunetière*, I, 185. *Ravaisson-Mollien*, I, 237. *Lachelier*, I, 327. *Fouillée*, I, 271. *Jaurès*, II, 42-43. *Bellot*, II, 197. *Darlu*, II, 357. — Enseignement de la philosophie dans les Universités. *Espinas*, I, 407-408. *Blondel*, II, 446.

Professeurs. — Supériorité du personnel. *Gréard*, I, 14. *Boissier*, I, 68. *Brunot*, I, 366. *Manuel*, I, 413. *Follioley*, I, 474. — Stabilité. Rapports avec les proviseurs et les élèves. *Monod*, I, 109-110. *E. Dupuy*, I, 242. *Lecomte*, II, 372, *Sarrut*, II, 578. — Rôle dans l'éducation. *Brunetière*, I, 177. *Espinas*, I, 397. *H. Bérenger*, I, 497. *Pouthier*, II, 181. *Bellot*, II, 192. *Sigwalt*, II, 149. *Rabaud*, II, 234-235. *Didon*, II, 459. — Véritable mission. *L. Bourgeois*, II, 674. — Situation des professeurs dans les collèges. *Rigolage*, II, 430. — V. *Éducation. Éducation pédagogique. Proviseurs. Répétiteurs. Directeurs d'études. Agrégation.*

Programmes. — Allégement des programmes. *Gréard*, I, 10. *Picot*, I, 49-51. *Gebhart*, I, 57-60. *Paris*, I, 83. *Brouardel*, I, 213-215. *Seignobos*, I, 233. *Ravaisson-Mollien*, I, 237. *E. Dupuy*, I, 247. *Rambaud*, I, 257. *Fouillée*, I, 271. *Glasson*, I, 283. *Darboux*, I, 304-311. *Boutroux*, I, 331. *Espinas*, I, 394. *Maneuvrier*, I, 448. *Gazeau*, I, 546. *Bertagne*, I, 549. *Dalimier*, I, 559. *Dhombres*, I, 572. *Beck*, II, 7. *Prudham*, II, 28. *Lippmann*, II, 37. *Goubert*, II, 53. *Mangin*, II, 99. *Bernes*, II, 130-132. *Malapert*, II, 217. *Pasquier*, II, 265. *Havret*, II, 280. *Fournier*, II, 286. *Julien*, II, 337. *Darlu*, II, 356. *Dadolle*, II, 468. *Payot*, II, 640. — Avantages des programmes actuels. *Girodon*, II, 309. *Brelet*, II, 363. — Modification des programmes. *Lavisse*, I, 45. *Bréal*, I, 73. *Croiset*, I, 92. *Chailley-Bert*, I, 358-359. *Aubert*, II, 105. *Bellot*, II, 197, *Rabaud*, II, 236. *De Lapparent*, II, 291. *De Monbrison*, II, 449. *Masson*, II, 611. — Suppression des programmes. *Berthelot*, I, 22-23. *Bertrand*, I, 86-88.

Proviseurs. — Recrutement et nomination. *Gréard*, I, 13. *Combes*, I, 125. *Perrot*, I, 142. *E. Dupuy*, I, 239. *Lachelier*, I, 328. *Espinas*, I 393. *Manuel*, I, 410-411. *Pruvost*, I, 420. *Fomet*, II, 427. *Follioley*, I, 475-476. *Favre*, II, 17. *Joubert*, II, 50. *Mangin*, II, 93. *Chalamet*, II, 159. *Clairin*, II, 182. *Bellot*, II, 190. *Gautier*, II, 222. *Rabaud*, II, 232. *Morlet*, II, 346. *Lecomte*, II, 370. *Micouleau*, II, 422. *Gaufrès*, II, 437. *Maldidier*, II, 497. *Léry*, II, 573. *Payot*, II, 636. *Poincaré*, II, 681. — Indépendance et autorité. Attributions et rôle dans l'éducation. *Lavisse*, I, 37-38. *Berthelot*, I, 21. *Croiset*, I, 91. *Bréal*, I, 77. *Perot*, I, 142. *Levasseur*, I, 161. *Seignobos*, I, 232. *E. Dupuy*,

I, 239. *Rambaud*, I, 252. *Boutroux*, I, 332. *Pruvost*, I, 420. *Fenert*, I, 427. *Follioley*, I, 476-480-464-469. *Dreyfus-Brisac*, I, 512. *Kortz*, I, 537. *Blanchet*, I, 543. *Dalimier*, I, 557-558. *Rousselot*, I, 579. *Frétillier*, I, 590. *Poirier*, II, 10. *Joubert*, II, 20. *Mangin*, II, 93. *Billaz*, II, 107. *Sigwalt*, II, 147-148. *Chalamet*, II, 160. *Ducatel*, II, 175. *Bellot*, II, 191. *Gauthier*, II, 232-227. *Chauvelon*, II, 229. *Rabaud*, II, 233. *Clairin*, II, 294. *Gallois*, II, 398. *Brocard*, II, 426. *Didon*, II. 466. *Morel*, II, 567. *Lévy*, II, 572. *Payot*, II, 637. *De Coubertin*, II, 664. *Poincaré*, II, 670-671. *L. Bourgeois*, II, 686-687. — Stabilité. *Monod*, I, 109. *Fernet*, I, 428. *Follioley*, I, 480. *Clairin*, II, 183. *Morlet*, II, 346. *Brelet*, II, 358-359. *Lecomte*, II, 370. *Payot*, II, 637. — Rapports avec le personnel et les familles. *Darboux*, I, 333-335. *Dietz*, II, 111. — V. *Lycées. Professeurs. Répétiteurs. Éducation.*

Répétiteurs. — Leur situation actuelle. Son amélioration. Le répétitorat doit-il être une carrière ou un stage? *Berthelot*, I, 20. *Boissier*, I, 67. *Combes*, I, 126. *E. Dupuy*, I, 213. *Rambaud*, I, 255. *Follioley*, I, 469-470-472. *Monod*, I, 115. *Kortz*, I, 539. *Blanchet*, I, 543. *Breitling*, I, 553-554. *Dalimier*, I, 560. *Fourteau*, I, 566. *Dhombres*, I, 572. *Deprez*, I, 575. *Rousselot*, I, 579. *Plançon*, I, 584. *Poirier*, II, 11. *Mangin*, II, 96. *Sigwalt*, II, 150. *Chalamet*, II, 163. *Clairin*, II, 185-186. *Malapert*, II, 219. *Chauvelon*, II, 230. *Péchenard*, II, 250. *Morlet*, II, 343-344. *Brelet*, II, 360. *Roger*, II, 373. *Gallois*, II, 399-400. *Piquois*, II, 402-404. *Pruvost*, II, 406-412. *Péquignat*, II, 416-419. *Brocard*, II, 427. *Payot*, II, 639. — Leur rôle dans l'éducation et dans l'enseignement. *Croiset*, I, 92. *Monod*, I, 114. *Combes*, I, 126. *Seignobos*, I, 232. *E. Dupuy*, I, 242. *Rambaud*, I, 256. *Darboux*, I, 333. *Follioley*, I, 471-473. *Bouchard*, I, 532. *Kortz*, I, 539-540. *Bedorez*, II, 75. *Bernier*, II, 128. *Potot*, II, 394-395. *Gallois*, II, 398. *Piquois*, II, 405. *Pruvost*, II, 406. *Bejambes*, II, 413-415. *Pigeaud*, II, 422. *Micouleau*, II, 423. *Payot*, II, 638. *Poincaré*, II, 678. *L. Bourgeois*, II, 690-691. — Leur accès à l'administration. *Brunetière*, I, 178. *Mathieu*, II, 244. *Piquois*, II, 406. — Amélioration du personnel. Recrutement. *Brunot*, I, 365. *Manuel*, I, 413. *Pruvost*, I, 420. *Follioley*, I, 469. *Breitling*, I, 553. *Dalimier*, I, 568. *Mangin*, II, 96. *Bernès*, II, 129. *Weill*, II, 301. — V. *Éducation. Proviseurs. Professeurs. Lycées.*

Sciences économiques. — Leur importance. Droit et économie politique. Doctorat ès sciences économiques. *Leveillé*, I, 317-318.

Surveillants généraux. — Leur rôle. Leur accès au censorat. *Gréard*, I, 14. *Croiset*, I, 93. *Kortz*, I, 538. *Morlet*, II, 345. *Gallois*, II, 398. — V. *Censeurs.*

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT

ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Séance du mardi 17 janvier 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT

Déposition de M. GRÉARD.

M. le Président. Monsieur Gréard, vous êtes membre de l'Académie française, et depuis longtemps vice-recteur de l'Académie de Paris. Vous avez pris une part considérable, que je n'ai pas besoin de rappeler, à toutes les réformes opérées depuis vingt ans dans les diverses branches de l'enseignement. Vous êtes donc mieux à même que personne de nous renseigner sur les questions qui nous préoccupent et qui sont résumées dans le questionnaire dont vous avez reçu un exemplaire. Je vous donne la parole. Nous vous poserons ensuite quelques questions, s'il y a lieu.

M. Gréard. Peut-être m'affranchirai-je un peu de l'ordre suivi dans ce questionnaire, afin de mieux relier mes observations.

M. le Président. Vous avez toute liberté.

M. Gréard. Le questionnaire est d'ailleurs très riche. Chacune des questions qu'il soulève formerait aisément les chapitres d'un ouvrage en plusieurs volumes. Je voudrais simplement essayer de mettre la situation au point, sauf à faire suivre de quelques observations ce bref exposé.

On a parlé, on parle d'une crise de l'enseignement secondaire. Le mot a eu du retentissement. Il est grave. Est-il justifié?

C'est de la statistique qu'est parti le signal d'alarme. La statistique de 1898 n'a pas encore été publiée. Comme base d'appréciation, je ne puis prendre que les chiffres de 1896-97, insérés dans le rapport de M. Bouge. Ce rapport constate que, de 1896 à 1897, il y a eu dans les lycées 863 élèves de moins, dans les collèges 188 élèves de plus, dans les établissements libres laïques, 786 élèves de moins et dans les établissements ecclésiastiques 3.682 de plus.

J'écarte les séminaires, qui ne me paraissent pas devoir entrer ici en ligne de compte, à cause de leur caractère particulier.

Ce qui ressort de ces chiffres, c'est que les lycées et les collèges réunis ont perdu 675 élèves, et que cette perte, additionnée avec celle des établissements libres laïques, soit 786 unités, porte à un total de 1.461 les élèves qui, en 1897, auraient quitté les établissements secondaires de l'Etat et les établissements laïques libres de même ordre.

D'autre part, si, du gain constaté au profit des établissements ecclésiastiques (3.682), on retranche la perte totale des établissements laïques (1.461), on arrive encore à une différence de 2.221 élèves. Or, que les 1.461 élèves sortis de l'enseignement laïque libre ou de l'État soient tous passés dans les établissements ecclésiastiques, cela est difficile à croire. Il resterait, dans tous les cas, à expliquer la différence considérable du surplus (2.221). Voici la raison qui a été produite et qui paraît vraisemblable. Un certain nombre d'établissements ecclésiastiques d'enseignement

primaire supérieur se sont transformés en établissements d'enseignement secondaire moderne, — ce qui était leur droit, dès le moment que leurs chefs étaient pourvus des titres exigés par la loi pour faire une déclaration d'ouverture. De là, en grande partie au moins, l'accroissement de leurs effectifs d'enseignement secondaire.

Dans le ressort de Paris, le fléchissement s'est produit comme partout, mais dans des proportions peu sensibles. En 1869, le chiffre des élèves des lycées et collèges du département de la Seine était de 6.187. En 1878, il s'était élevé à 6.492. Il est aujourd'hui de 11.966. Il a monté jusqu'en 1896. Il a un peu décru en 1897. De 1897 à 1898 (dernier dénombrement) nous comptons 299 élèves de moins. En compensation, les départements du ressort, avec lesquels il y a, pour ainsi dire, un perpétuel échange avec Paris, soit dans un sens soit dans l'autre, ont gagné, cette année, 251 élèves; ce qui réduit la perte pour l'ensemble à 48 unités. C'est peu, on le reconnaîtra, sur un total de 17.550 élèves, qui forme le contingent des établissements d'enseignement secondaire de l'État dans l'Académie de Paris.

Un seul exemple de ces mouvements entre Paris et les départements voisins. Parmi les lycées de Paris qui, cette année, sont atteints, Condorcet est celui qui a été le plus touché (190 élèves en moins). Or, l'an dernier, un collège a été créé à Saint-Germain, particulièrement en vue des enfants dont les familles habitent les communes qui forment les grandes stations de la ligne de Saint-Germain à Paris, et qui jusque-là, faute de ressources d'éducation secondaire plus rapprochées, étaient obligés de venir à Condorcet. Ces familles ont saisi l'avantage qui leur était offert; et, cette année, le collège de Saint-Germain a gagné d'un seul coup 119 élèves. Ils représentent, pour une bonne part, les unités que nous comptons en moins à Condorcet : 119 sur 190.

Ce sont là des fluctuations auxquelles les établissements d'éducation n'échappent pas, quel qu'en soit le caractère. Il ne faut en exagérer l'importance ni pour les uns ni pour les autres. Dans la statistique des trois dernières années, voici ce que je relève pour les trois maisons religieuses les plus importantes de Paris : Sainte-Geneviève, Vaugirard, Madrid ; ce sont les chiffres qu'elles ont elles-mêmes fournis à l'inspection officielle.

	1895	1896	1897
Sainte-Geneviève	498	485	531
Vaugirard	497	493	474
Madrid	801	774	702

Je n'insisterai pas davantage sur ces calculs. Pour les discuter à fond, il faudrait avoir tous les éléments que l'on recueille en ce moment et qui ne sont pas encore réunis. Il semble bien, dès aujourd'hui, que la crise, si crise il y a, n'a rien de général ni de profond, et que, sur plus d'un point, les détachements partiels, les désaffections signalées tiennent à des circonstances particulières ou à des causes locales.

Ce qui nous paraît plus justement préoccuper l'opinion, ce sont les critiques dont l'instruction et l'éducation données par l'État ont été l'objet.

On a mis en cause l'organisation générale des études secondaires, nos programmes et nos méthodes.

L'organisation générale, dit-on, est uniforme, sans diversité, sans souplesse.

Les programmes sont surchargés et tout spéculatifs ; rien qui rapproche la jeunesse de la vie, rien qui l'y prépare.

Les méthodes sont surannées, fastidieuses, sans prise. L'enfant est passif, en classe comme en étude; toute spontanéité est chez lui comprimée, éteinte. On ne se rend pas plus compte des besoins du corps que de ceux de l'intelligence; l'éducation physique est défectueuse ou nulle.

De l'application de ces programmes et de ces méthodes, que peut-il sortir? Des êtres chétifs de corps et d'esprit, sans énergie, sans initiative, des jeunes gens teintés de connaissances mal digérées, des bacheliers qui conservent tant bien que mal leur bagage jusqu'au jour de l'examen et qui, le diplôme obtenu, le déposent pour ne plus jamais le reprendre, une jeunesse incapable, en un mot, d'aller coloniser nos pays d'outre-mer, bonne tout au plus à s'asseoir dans des bureaux.

« J'ai appris pendant dix ans le grec et le latin et je ne sais pas un mot de grec ni de latin », s'écriait en Sorbonne, dans un élan d'ingratitude charmante, un des maîtres de la littérature contemporaine : « si je sais le français, le seul gré que j'en puisse témoigner

au grec et au latin, c'est de ne m'avoir pas gâté l'esprit et la main ». Le malheur est que le paradoxe le plus délicatement filé risque de produire dans les foules, qui n'en sentent pas les nuances, des conclusions violentes. On a conclu que l'enseignement secondaire était une superfétation dangereuse, qu'une sorte d'enseignement primaire supérieur suffisait à tous les enfants de France, que c'est dans ces eaux qu'il fallait les tremper, pour leur faire des muscles et préparer une jeunesse d'exportation.

Les critiques qui s'appliquent à l'éducation sont plus sévères encore ; nous sommes tout simplement incapables de la donner. Nos chefs d'établissements, nos proviseurs, n'en ont ni le temps, ni le goût, ni l'aptitude. Les professeurs ne se croient pas tenus de s'en occuper, les répétiteurs s'en dispensent. Se trouvât-il çà et là quelques éducateurs-nés, entre le chef de l'établissement et ses collaborateurs, point de cohésion ni de fusion d'idées, aucun concert, aucune direction d'ensemble. De là, des enfants de mauvaise allure, de mauvais langage, et, ce qui est plus grave, de caractère incertain, flottant, sans vigueur, sans fond. L'élève du lycée passe à travers les classes comme un voyageur en pays étranger qui force les étapes pour arriver le plus vite possible au but. Il ne s'attache à personne, parce que personne ne s'attache à lui. Il est perdu dans la foule. Jamais il n'entend un de ces mots qui sont une lumière, un de ces conseils qui deviennent une règle. Nulle part il ne sent cette tutelle affectueuse qui prévient les faux pas, provoque l'effort et le soutient, exerce la volonté et la prépare à l'action.

Les critiques les moins fondées sont toujours des avertissements utiles. D'une façon générale, je ne suis pas de ceux qui croient que nous n'avons rien à faire : loin de là. Il y a toujours à faire. Mais encore faut-il connaître d'abord ce qui se fait. Après avoir reproduit sans ambage le mal que l'on dit, il me sera permis de dire le bien que je pense.

Instruction. — L'organisation de l'enseignement secondaire. — Le décret constitutif de 1808 établissait que, dans les lycées, on apprendrait le latin et les mathématiques. Peu à peu la littérature française, l'histoire et la géographie, les sciences physiques et naturelles sont entrées dans ce cadre étroit, mais sans rompre le moule. L'enseignement classique tenait la place tout seul et jalousement. Par la loi de 1833, M. Guizot avait cherché à fonder un enseignement primaire supérieur : les ressources manquèrent. Dans certains collèges, quelques tentatives furent faites pour créer un enseignement dit commercial, mais sans aboutir à rien de solide ni de vivant; bien plus, l'effort avait été vite discrédité, presque ridiculisé, comme il arrive trop souvent : on appelait ces classes annexes les classes « des épiciers ».

C'est en 1865 seulement que furent ouvertes des voies nouvelles, avec la loi de l'enseignement secondaire spécial. M. Duruy s'était inspiré de trois idées générales qu'il importe de relever. Il lui avait paru d'abord qu'il n'était pas impossible de fournir un enseignement moyen de culture générale sans l'assistance du grec et du latin ; en second lieu, que cet enseignement moyen de culture générale pouvait se concilier avec un enseignement préparant aux professions industrielles, agricoles et commerciales ; enfin, qu'une éducation secondaire restreinte était réalisable en moins de dix ans et que, suivant les ressources de la famille et les aptitudes de l'enfant, cette éducation pouvait être abrégée d'une, de deux ou de trois années, sans manquer son objet, c'est-à-dire l'acquisition d'un certain nombre de connaissances et un sérieux développement de l'esprit.

On sait quelle résistance rencontrèrent ces nouveautés. Le Parlement refusa les crédits, le personnel enseignant disputa son concours, les familles leur confiance. Néanmoins, l'enseignement secondaire spécial tint et se développa même, tant que M. Duruy fut là pour le soutenir. Après 1870, il alla s'appauvrissant; il conservait dans une certaine mesure la force acquise ; il n'étendait plus sa clientèle. Survint alors la création de l'enseignement secondaire moderne (1881). A côté de l'enseignement secondaire moderne, il eût été sage de laisser subsister l'enseignement secondaire spécial qui répondait à d'incontestables besoins et à qui on ne pouvait reprocher que de n'avoir pas été servi comme il méritait de l'être. La substitution pure et simple de l'un à l'autre, très nettement accusée, eut du moins cet avantage de poser la question qui préoccupait de bons esprits : n'y avait-il d'autre forme possible d'éducation secondaire que la forme gréco-latine ou classique ?

A cette question l'expérience a répondu. L'enseignement moderne compte aujourd'hui 27.176 élèves dans les lycées et collèges, contre 31.469 appartenant à l'enseignement classique, soit les trois cinquièmes dans les collèges et les deux cinquièmes dans les lycées. Dans les matières communes des concours généraux, ses meilleurs élèves disputent parfois les premiers rangs aux élèves de l'enseignement gréco-latin. Ses bacheliers, d'après les témoignages officiels, ne sont pas inférieurs dans leur ordre aux bacheliers classiques. Il a forcé les portes des grandes écoles et il conduit à toutes les licences scientifiques. Il se défend par ses succès, il se défend par ses ambitions : il prétend à entrer dans toutes les Facultés. De là quelques résistances encore et des luttes d'opinion, mais des luttes où il gagne du terrain. Entre le personnel de l'enseignement classique et celui de l'enseignement moderne, le rapprochement s'opère chaque jour davantage. Les meilleurs professeurs de la province, des agrégés d'histoire et de philosophie, demandent à venir à Paris pour travailler au développement de l'enseignement moderne. Quelques-uns sans doute avec l'intention secrète et l'espoir, une fois à Paris, de rentrer dans l'enseignement classique. Mais d'autres, et non des moins distingués, restent fidèles à la résolution prise, et, se rendant compte des ressources que renferme l'enseignement moderne, s'y attachent avec conviction. Ce n'est pas là une remarque sans importance au point de vue de la confraternité intellectuelle qu'il y a intérêt à établir entre les deux enseignements. Mais la seule chose que je veuille faire ressortir en ce moment, c'est que nos études secondaires ont définitivement rompu avec cette uniformité d'organisation générale qu'on leur reproche et que l'Université a trouvé en elle-même les ressources nécessaires pour s'accommoder aux besoins de la société contemporaine.

Les programmes. — Même élargissement, même assouplissement de vues dans les programmes. Qu'ils soient encore trop riches, c'est mon sentiment. Mais, et le fait capital est là, l'esprit même des programmes s'est modifié. Les études secondaires tendaient presque exclusivement vers la connaissance et l'intelligence du passé. C'est vers le présent aujourd'hui qu'elles convergent toutes; c'est au présent qu'elles aboutissent. Je n'en veux fournir que trois témoignages, tirés de l'enseignement classique et pris rapidement dans la littérature nationale, l'histoire et les langues vivantes.

La littérature du XVII[e] siècle et celle du XVIII[e] ont toujours été le fond de l'enseignement du lycée, et, grâce à Dieu, jamais elles ne cesseront de l'être. Ces grandes œuvres, d'une sérénité si haute et d'une psychologie si pénétrante, ont servi et servent encore à l'éducation de l'humanité pensante : elles doivent rester, elles resteront l'élément le plus solide de notre propre éducation. Mais elles ne sont plus l'élément unique. Par la littérature du XIX[e] siècle, l'élève est aujourd'hui initié aux idées, aux sentiments de son temps et introduit dans le milieu intellectuel et moral qui sera le sien.

Avec l'histoire, il est amené jusqu'au seuil de la vie où il sera jeté au sortir du lycée. Il n'y a pas bien longtemps encore, on arrêtait l'histoire de France à 1789. Puis on a poussé jusqu'en 1815. On ne s'arrête plus aujourd'hui qu'au moment où l'on peut dire que l'histoire n'est pas encore faite. Des esprits scrupuleux ont pu se demander, à l'origine, si les passions ou les préoccupations du jour ne feraient pas dévier cet enseignement des voies de la critique impartiale. Grand danger, en effet, si l'on considère que nos établissements reçoivent des jeunes gens venus des horizons politiques les plus divers, parfois les plus opposés. Grâce à l'esprit de sagesse et de mesure qui les anime, au souci supérieur de la vérité dont ils sont pénétrés, nos professeurs ont pu rendre ces leçons possibles et fécondes. C'était une faute de séparer systématiquement le jeune homme de son temps. Il y a sagesse à munir son intelligence et à asseoir son jugement, pour l'examen des intérêts immédiats de la patrie, avant qu'il soit livré à tous les vents de l'opinion.

A cette modernisation, si je puis ainsi dire, de notre enseignement secondaire par l'étude de la littérature et de l'histoire contemporaines, s'ajoute, dans le même esprit, l'action des langues vivantes. Ceux qui ne nous connaissent point en sont restés, pour les langues vivantes, au point où était l'opinion il y a trente ans, c'est-à-dire à la période où le professeur de langues vivantes était le plus souvent un étranger, sachant mal sa langue nationale et ne sachant guère la nôtre, où l'étude

de l'allemand et de l'anglais, considérée comme un art d'agrément, était sans résultat comme sans direction. Les langues vivantes sont aujourd'hui complètement naturalisées dans nos lycées. Elles ont leurs agrégés, dont plusieurs sortis de l'Ecole normale supérieure. Elles mettent notre jeunesse directement en rapport avec la vie des nations voisines. Ce résultat pratique, on le leur conteste, je le sais. Les langues vivantes sont mal enseignées, dit-on, enseignées comme des langues mortes, c'est-à-dire sans que l'élève en tire le profit d'usage courant qui est le premier à lui assurer.

Les méthodes. — Le reproche touche ici une question de méthode, et c'est de nos méthodes, en général, qu'il convient d'abord de dire un mot. Elles ne ressemblent en rien aux méthodes d'autrefois, à celles que l'on critique justement. Je souhaiterais que la Commission eût le loisir de venir les contrôler elle-même, de voir ce qu'est une classe de septième, de quatrième ou de rhétorique. Plus de ces séries de leçons, de ces longs devoirs, de ces rédactions développées, de ces copies, qui fatiguaient la mémoire ou la main de l'enfant, plus de ces exercices mécaniques, de pure forme, qui occupaient le temps sans saisir l'esprit. Des leçons courtes, en nombre mesuré et toujours expliquées à l'avance, de façon que l'enfant se rappelle par l'intelligence plus encore que par la mémoire ce qu'il doit apprendre ; des devoirs appropriés à l'effort qu'il peut faire et au temps dont il dispose ; des explications de textes préparées ou improvisées, qui deviennent l'objet de commentaires, d'interrogations, dont l'intérêt développe et anime l'intérêt du texte ; dans les classes supérieures, de petits exposés qui obligent l'élève à ramasser ses idées, à les mettre en bon ordre sans le secours de la plume, à les exprimer en une langue simple, claire, la langue d'un entretien de bonne compagnie, à les défendre au besoin contre l'argumentation d'un camarade avisé ; voilà ce qui est aujourd'hui la règle et ce qui fait la vie de nos classes. Eh bien, cette vie, on la trouverait particulièrement dans l'enseignement des langues modernes. Avec les plus jeunes enfants, des exercices de vocabulaire ; avec les moyens, l'étude de la grammaire, — dont on ne saurait se passer pour arriver à la pleine possession d'une langue, — mais toujours mêlée d'exercices pratiques ; avec les plus grands, l'entretien dans la langue même. Il n'est pas rare, dans nos lycées de jeunes filles, où les langues vivantes sont en grand honneur, qu'une classe entière se passe sans qu'entre les meilleures élèves et la maîtresse il soit échangé un mot de français, et c'est également le résultat de nos bons cours dans les lycées de garçons. Au baccalauréat, au concours général, l'épreuve orale est une des formes du concours ou de l'épreuve. A cet enseignement il faudrait sans doute la consécration du séjour à l'étranger. Pour ceux à qui elle est possible, nous avons la preuve qu'elle se fait et qu'elle réussit.

Les résultats. — C'est par ce qu'il donne en dernière analyse, qu'un enseignement se juge. Or, nous ne craignons pas de le dire, nos études secondaires d'aujourd'hui valent les études secondaires d'autrefois. Elles valent autrement ; elles valent autant. On ne contestera pas à l'enseignement supérieur les progrès qu'il a accomplis dans ces vingt dernières années. La licence ès lettres — à prendre non l'élite, mais la moyenne — a pu faiblir, de même que la licence en droit : c'est la conséquence de la loi militaire qui — ayant attaché un privilège au titre de licencié ou, pour le droit, au titre de docteur — a produit l'affluence des candidats, et, comme il arrive, en présence du nombre justifié par une nouvelle organisation sociale, l'indulgence relative des juges. Mais jamais les licences scientifiques n'ont été plus sérieuses, ni les doctorats ès lettres ou ès sciences plus brillants. Or de quel fonds l'enseignement supérieur tire-t-il ces incontestables succès, sinon de celui qu'a préparé l'enseignement secondaire?

Prenons l'enseignement secondaire lui-même chez lui. Les compositions du concours général ouvert entre les lycées de Paris et des départements en donnent l'étiage pour l'élite. J'avais l'occasion, il y a deux mois, de remettre à un professeur étranger les livrets où chaque année s'impriment les compositions qui méritent cette modeste publicité. J'ai dû, voyant sa défiance, lui mettre en mains les copies originales, qu'il supposait avoir été corrigées. Et il s'agit ici, non pas seulement des études de Paris, mais de celles de la province, puisque chaque année la province a sa part de nominations au concours général. Les esprits sont littérairement moins affinés peut-être, ils sont plus nourris. On n'écrit plus le

latin que médiocrement, si tant est qu'on l'ait jamais bien écrit; mais on n'écrit pas en français avec moins d'aisance, ni d'abondance, ni d'esprit. L'interprétation des textes grecs et latins bien appropriés est judicieuse et sagace. Nous avons des compositions d'histoire ou de philosophie remarquables par les connaissances qu'elles embrassent, par les lectures qu'elles supposent, par la maturité dont elles témoignent. La curiosité d'apprendre est excitée, l'esprit critique mis en éveil, le jugement exercé.

Même au baccalauréat, ces effets sont sensibles. Les juges de l'examen sont parfois, à certains égards, de mauvais juges pour une appréciation d'ensemble. A voir passer sous leurs yeux, plusieurs jours de suite, tant de compositions sur des sujets qui ne peuvent guère sortir d'un cercle d'idées restreint et banal, il arrive qu'on n'est guère touché que de ce qui est tout à fait bon, plus encore de ce qui est tout à fait mauvais. On ne sait pas gré aux bons d'être bons. Les mauvais portent la peine de l'impression qu'ils donnent; et c'est justice. Mais on arrive à jeter, à confondre dans le même souvenir d'impatience et d'ennui tous les autres, c'est-à-dire cette moyenne estimable dont la valeur répond au caractère même, à la portée vraie du baccalauréat. Et les mauvais ne sont pas aussi nombreux qu'ils paraissent l'être, puisqu'à prendre les deux sessions de l'année, la session de juillet et celle de novembre où se répare l'échec, le nombre définitif de ceux qui réussissent annuellement est de 75 à 80 0/0. Pour se rendre un compte exact, il faudrait pouvoir, en dehors des examens de telle ou telle session, — à distance, — reprendre des séries de compositions répondant à des périodes différentes. C'est ce qu'il m'est arrivé de faire. L'épreuve ne m'a pas semblé tourner au désavantage du présent. En un mot, pour la moyenne dont le baccalauréat est le régulateur, comme pour l'élite dont les concours établissent la force, il y a transformation dans le produit des études; je ne crois pas qu'il y ait abaissement dans l'ensemble des résultats.

Éducation. — Quelques constatations aussi sur notre système d'éducation. Je lisais il y a quelques jours dans un journal : « Pour apprécier la discipline universitaire, il suffit d'assister à la sortie des élèves d'un lycée, et de voir avec quelle précipitation désordonnée les enfants s'échappent de toutes parts. » Il s'agissait sans doute d'un externat, où les enfants cessent de nous appartenir au seuil du lycée. Mais qu'on entre dans les cours de nos internats à la même heure : on n'y trouvera rien non plus qui accuse le recueillement. Ces enfants viennent d'avoir le corps tendu comme l'esprit; ils s'ébattent, ils causent. Ils causent de même au réfectoire, et dans ce qu'on appelle les mouvements, c'est-à-dire quand ils se transportent de la classe à l'étude ou de l'étude à la classe; ils marchent librement, sans emboîter le pas mécaniquement comme jadis. Tout cela est dans la règle, telle qu'on l'entend aujourd'hui, dans la règle de l'aisance naturelle et de la vie, qui n'appelle pas nécessairement le désordre et qui peut le prévenir.

On ne se méprendra pas sur notre pensée. L'éducation, ai-je besoin de le dire? ne se fait pas toute seule. Le relâchement n'y serait pas d'un moindre danger certes que la contrainte. Toute discipline digne de ce nom implique une direction, c'est-à-dire l'esprit de suite, la vigilance, l'effort, de la part de ceux qui la donnent comme chez ceux qui la reçoivent. La question est de bien orienter cette direction et d'avoir moins un corps de règles qu'un esprit de discipline. Or aux commandements de l'espèce de code militaire que nous avions plus ou moins hérité du premier Empire ont été substituées les prescriptions d'un régime de raison; aux règles qui s'imposaient et aux peines qui en étaient la sanction, les obligations, les habitudes morales d'une discipline consentie. Au fur et à mesure que l'élève monte dans la hiérarchie des classes, les liens se détendent autour de lui. On fait fonds, non pas aveuglément, mais loyalement, sur le sentiment de la responsabilité personnelle que font naître en lui les témoignages d'une sage confiance. Dans la vie si pleine de l'internat urbain où les espaces sont mesurés, avec nos programmes où les exercices se succèdent d'heure en heure, surtout avec nos agglomérations d'élèves (700, 800, 1.000, 1.200), ce qu'on appelle l'esprit d'initiative a trop peu d'occasions de s'appliquer ; et assurément, comme nous, nos proviseurs le regrettent. Partout où il est possible d'exercer directement la volonté de l'enfant, nous demandons qu'on le fasse. Ce qui est acquis, c'est qu'il comprend de mieux en mieux que la question

pour lui n'est pas de se soumettre en maugréant, mais de comprendre pourquoi il se soumet, et de chercher en soi, dans son for intérieur, la justification du devoir qu'il accomplit. Et depuis l'application des règlements nouveaux, les mutineries graves ont cessé. Comme il n'y a pas de compression, il n'y a pas d'explosion. Les mœurs se sont adoucies sans que la fermeté et la franchise des caractères en aient souffert. Ces jeunes gens n'ignorent pas ce que la vie commune leur impose entre eux d'égards et de respect pour les opinions qui, au dehors, s'opposent violemment parfois et se combattent. Dirai-je que, dans la période douloureuse que nous traversons, aucune émotion fâcheuse ne s'est produite dans nos établissements? Certains élèves d'un lycée ont participé à une manifestation écrite : c'était un jour de congé; ils étaient sous la garde de leurs familles. Le lendemain, ils se retrouvaient sur les mêmes bancs que leurs camarades, mêlés les uns aux autres, sans que rien altérât la cordialité de leurs rapports.

M. le Président. Ne s'est-il pas produit un incident au lycée Janson-de-Sailly ?

M. Gréard. Oui, et il en a été fait aisément justice. Notre jeunesse sait que la tolérance est un des principes essentiels de notre droit public et la base de la société moderne.

Ce fonds moral sur lequel nous nous appuyons est d'abord le fruit de l'enseignement, qui le crée et le développe dans l'intelligence et la conscience des enfants. C'est aussi le résultat d'une action commune qui ne s'exerce pas autant que je le voudrais, mais qui s'exerce. J'ai toujours cru à la possibilité et à l'efficacité des assemblées de professeurs. Je les avais prescrites et recommandées longtemps avant que l'arrêté du 5 juillet 1890, dont procèdent toutes nos améliorations disciplinaires, en ait fait une règle. On ne sait pas assez que ces réunions existent ; — que, sous le nom d'assemblées générales des professeurs, des assemblées ont lieu où sont discutés les intérêts communs de notre vie scolaire, et que, tout récemment, par exemple, une mesure ayant été prise par le Conseil académique de Paris au sujet des compositions, sans que ces assemblées eussent été consultées, elles ont demandé et aisément obtenu que la décision fût rapportée et la question remise à l'étude ; — que les professeurs d'une même classe, professeurs et répétiteurs, préparent ensemble, tous les trois mois ou tous les deux mois, les bulletins à envoyer aux familles, après une discussion où chaque maître fait connaître ce qu'il a constaté au sujet du travail, des aptitudes, du caractère de chaque élève ; — qu'à la fin de l'année, la même assemblée délibère sur les prix d'excellence et sur l'inscription au tableau d'honneur ; — que, sous le nom de Conseil de discipline, un Conseil composé du proviseur ou du principal, du censeur, membres de droit, de cinq professeurs, d'un surveillant général et de deux répétiteurs élus respectivement par leurs collègues, se réunit tous les trois mois pour prendre connaissance de « l'état moral de l'établissement » ; — qu'il s'assemble, en outre, aussi souvent qu'il en exprime le vœu ; — qu'il donne son avis sur toutes les mesures de discipline proposées par le proviseur, mesure grave comme l'exclusion temporaire ou définitive, mesure préventive comme l'avertissement, mesure sagement éducatrice comme la félicitation ; — qu'avertissements et félicitations ne sont point de simples formalités, que les enfants comparaissent en personne devant le Conseil, — qu'avis est donné au recteur, qui fait en sorte que l'éloge ne soit pas prodigué, et examine, lorsque les avertissements sont trop nombreux dans une même classe, s'il n'en faut point chercher la cause ailleurs que chez les enfants. A toute cette vie intérieure le proviseur préside, non point de loin et pour la forme, mais en chef qui n'ignore pas quel devoir lui incombe, qui seul inflige la punition, qui veille à ce qu'elle ait toujours un caractère moral et réparateur et qui en suit les effets.

Il est aisé de dire et on va répétant que l'élève n'est point connu de ceux qui le dirigent. Quelle est la famille qui, voulant être éclairée, aidée dans la direction de l'enfant, ne trouve auprès du proviseur des renseignements aussi affectueux que précis sur les défauts qui s'annoncent, sur les aptitudes qui s'éveillent, sur les défaillances ou les progrès? Nos proviseurs trouvent-ils toujours chez les parents autant d'assistance et une assistance aussi éclairée? Sommes-nous assurés que les leçons du lycée sont confirmées, consacrées, comme elles devraient l'être, par les entretiens de la table de famille, par l'exemple, par le journal ou par le livre qu'on laisse

traîner? On se plaint non sans fondement que la notion du respect se perde, que le sentiment de l'autorité soit affaibli; mais où est la source profonde du mal? L'éducation est l'œuvre de tous. Dans l'internat lui-même, à plus forte raison dans l'externat, qui est aujourd'hui le mode préféré, elle se fait par les mille influences ambiantes qui s'exercent sur l'enfant et le pénètrent, au théâtre, par la presse, dans la rue, par tout ce qui frappe l'oreille, les yeux, l'imagination de la jeunesse. Nous avons notre part de responsabilité et nous ne la récusons pas; mais l'intérêt public exige que personne n'oublie la sienne.

Quoi qu'il en soit à cet égard, on ne saurait méconnaître sans parti pris l'esprit nouveau dont s'inspire notre discicipline, non plus que celui qui règle notre enseignement. Mais je n'en conclus point que nous n'ayons pas d'améliorations à chercher ou à poursuivre, et je me hâte d'arriver aux observations sur les principaux points du questionnaire. Pour les résumer plus rapidement, je les présenterai sous forme de propositions, en me bornant même à indiquer celles qui se justifient sans commentaire.

PROPOSITIONS

Organisation générale. — 1° Maintenir les études secondaires à leur rang dans la hiérarchie de l'éducation nationale. L'Angleterre et les États-Unis travaillent à fortifier leur système, non sans nous faire quelques emprunts. Ce n'est pas le moment d'affaiblir le nôtre. L'enseignement secondaire est le lien nécessaire entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur. Ébranler le fond sur lequel il repose, c'est mettre en péril l'existence même de nos hautes études. L'enseignement secondaire est d'ailleurs l'enseignement démocratique par excellence. Il distingue et fait sortir de la foule les élites de l'intelligence et du travail, en dehors desquelles une démocratie ne saurait avoir ni crédit ni durée.

2° Diversifier, assouplir les formes de l'éducation secondaire. Ce qui frappe tout d'abord en Allemagne ou en Autriche, c'est la variété de cette éducation, variété dans les degrés, variété dans la matière des études. Gymnase, real-gymnase, real-schule de premier et de second ordre, écoles moyennes, hautes écoles, tous ces établissements, répondant à des besoins différents, ont des clientèles différentes. Cette diversité est une richesse et une force, par cela seul qu'elle permet une adaptation plus exacte aux intérêts du développement intellectuel, économique et social de l'ensemble d'un pays. Nous n'en sommes plus à croire que l'unité d'une nation dépend de l'uniformité des études. L'unité de l'éducation nationale n'est point une question de programmes. Plus profondes en sont les racines. Elle tient à la conformité fondamentale d'esprit, de raison, de sentiment qui doit être la règle supérieure, l'âme de tout l'enseignement.

3° Faire tomber les barrières artificielles qui séparent, soit les degrés, soit les modes des études secondaires, — l'enseignement moderne de l'enseignement classique, l'enseignement primaire supérieur de l'enseignement moderne. Il n'est pas rare de voir s'élever une école primaire supérieure à côté d'un collège, dans un collège, l'enseignement classique conserver ses sections distinctes de celles de l'enseignement moderne, au prix de toute sorte de dépenses. Ce sont des ressources perdues ou mal utilisées. Bien des enseignements peuvent être communs à l'enseignement classique et à l'enseignement moderne. Et alors que l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire moderne, à sa base, se rencontrent, se touchent, se pénètrent sur tant de points, pourquoi les établir l'un contre l'autre en concurrence? Pourquoi ne pas les fortifier au contraire l'un par l'autre, au moyen de programmes coordonnés qui conduisent les études jusqu'aux limites de l'enseignement primaire supérieur pour ceux qui veulent s'arrêter là, et livrent les autres à la direction d'un enseignement moderne bien préparé à les recevoir? Chaptal offre un modèle de cette organisation. C'est la fortune des grands établissements libres ecclésiastiques, de l'avoir établie et développée chez eux.

Dès aujourd'hui on a organisé, dans un certain nombre de collèges, sous le titre de sections B, des classes d'enseignement moderne où, pour les élèves qui ne prétendent pas aux études complètes, à l'une des deux langues vivantes exigées au baccalauréat moderne sont substituées des notions de comptabilité, de sciences industrielles, d'agriculture, etc. C'est un retour à l'enseignement

spécial dans ce qu'il avait d'essentiellement pratique. Il ne faut pas seulement tolérer ces petites évolutions intérieures; il faut les encourager en provoquant l'avis des assemblées de professeurs, des Conseils municipaux, des bureaux des Associations d'anciens élèves, des Chambres de commerce, d'agriculture ou d'industrie, et du Conseil académique de la région, de toutes les autorités en un mot, qui peuvent apporter des lumières utiles, et grouper les bonnes volontés, les dévouements autour des établissements intéressés.

4° Ne pas multiplier le nombre des lycées par voie soit de création, soit de transformation. Les communes tendent de plus en plus à transformer leurs collèges, dans un sentiment de dignité mal comprise, et aussi dans une vue d'économie : les frais de construction du lycée une fois faits, la charge de l'établissement passe à l'État. Il y a intérêt à maintenir les collèges en vue des assouplissements que nous cherchons. L'enseignement s'y peut mieux accommoder à la diversité des besoins.

5° Restreindre le nombre des lycées classiques. En dehors de ceux de la Seine, 55 à 60 paraissent suffire pour donner satisfaction aux intérêts de ceux qui tirent de la culture gréco-latine un véritable profit. Aménager les programmes de telle sorte que ceux qui, après avoir reçu jusqu'en seconde la culture générale commune, veulent se vouer aux études scientifiques, trouvent dans une classe de mathématiques préparatoires la voie qui les conduira aux grandes écoles. C'est un vœu qui a été plus d'une fois exprimé au Conseil académique de Paris par les professeurs de sciences, et qui semble mériter d'être accueilli.

Les cadres de l'éducation classique ainsi réduits, en fortifier la direction. On ne peut séparer le grec du latin : ce sont deux littératures qui représentent des civilisations sœurs. La culture gréco-latine est le fond de notre propre littérature, de nos arts, de notre histoire, de toutes nos traditions nationales. Elle a été le levain du génie français. Elle est l'école de la pensée, de la pensée émancipatrice et civilisatrice. On nous conteste, dans les entreprises du commerce et de l'industrie l'esprit d'initiative, non sans injustice, — car nous aussi, nous avons eu dans tous les siècles et en ce siècle même nos inventeurs, nos explorateurs, nos organisateurs des pays conquis à l'humanité. Mais enfin dans le champ de la pensée on ne nous refuse pas l'aptitude à l'action. De l'aveu de tous, le sol français est particulièrement propre à l'élaboration et à l'expansion de l'idée. C'est dans ce domaine, en effet, que nous aimons à chercher, à explorer, à faire des découvertes, même à courir l'aventure pour le plus grand profit de tous les peuples. C'est notre façon de coloniser. Sans doute il faut arriver et arriver vite à en avoir une autre, qui est bonne aussi et nécessaire. Mais, pour acquérir des qualités dont nous ne saurions impunément nous passer, ne compromettons pas ce qui a fait notre gloire, notre grandeur, ce qui est notre raison d'être dans le monde. La grande culture classique, conservée, affermie au profit de ceux qui peuvent en recueillir le bénéfice est la garantie de cette prééminence intellectuelle qu'il faut garder comme un patrimoine sacré.

6° Consacrer l'enseignement moderne en donnant aux études qu'il comprend une durée égale à celle des études classiques et, dès lors, ouvrir à son baccalauréat l'accès aux études de droit et aux études de médecine, c'est-à-dire attacher cet avantage décisif à une condition qui en justifie la concession.

Pour l'accès à la profession médicale, j'étais de ceux, d'abord, qui se refusaient à l'admettre. J'attendais l'enseignement moderne à l'épreuve. Aujourd'hui, la démonstration est faite : il fournit des intelligences solides et exercées. Il ne me semble pas que la connaissance des étymologies grecques sur lesquelles repose en partie le vocabulaire médical, soit une raison suffisante d'ostracisme : on peut s'entendre en français.

Dans le même ordre d'idées et aux mêmes conditions, il nous semble difficile de maintenir l'interdit pour les études du droit. L'enseignement du droit, tel qu'il a été élargi et ouvert aux sciences économiques et sociales, n'a plus le même besoin qu'autrefois du support des textes de droit romain, et il est toujours possible au professeur d'en faire passer dans ses leçons la substance et le suc au profit de tous ses auditeurs. On peut concevoir d'ailleurs qu'en ce qui concerne la magistrature, le Conseil d'État et la diplomatie, les administrations intéressées conservent le droit d'exiger pour leur recrutement les garanties de la culture classique. Je souscrirais à cette réserve.

M. le Président. On admet généralement que, pour faire une étude profitable des langues mortes, il faut les commencer de très bonne heure. Mais certaines personnes pensent qu'il serait possible de retarder l'enseignement du latin et du grec, ce qui permettrait de donner aux enfants un enseignement commun jusque vers l'âge de quatorze ans. Voudriez-vous nous dire quel est votre avis?

M. Gréard. Partisan de la diversité des modes d'éducation secondaire, je n'aurais pas d'objection à mettre celui-ci à l'épreuve dans des conditions où nous serions assurés de satisfaire le vœu d'un certain nombre de familles, car nous n'avons pas le droit de sacrifier l'avenir d'une génération à une expérimentation qui s'imposerait à tous. Mais, d'une façon générale, j'estime que si l'on veut, comme je le demande, fortifier les études classiques, il faut ne leur refuser aucune aisance, et le temps est la première de toutes les aisances.

Au surplus, je ne me dissimule pas les difficultés d'exécution que rencontrerait ce plan de réorganisation, s'il s'agissait de l'exécuter d'office et dans un temps donné. Le sacrifice d'un lycée classique coûtera aux villes qui, jusqu'ici en ont eu le bénéfice; la transformation d'un collège classique en collège moderne, d'un collège moderne et d'une école primaire supérieure en établissement mixte — collège et école — ne rencontreront pas moins de résistances. Tout chef-lieu d'arrondissement voudra conserver son collège comme sa sous-préfecture et son tribunal civil, tout collège son enseignement gréco-latin, parce qu'il se trouvera dans la commune telle autorité locale, telle famille qui aura besoin que son fils fasse des études classiques, telle mère qui voudra qu'il les fasse auprès d'elle. J'ai eu l'honneur d'être associé de près à la pensée et à l'action de M. Duruy. Au moment de la première application de la loi sur l'enseignement secondaire spécial, il m'avait confié la mission d'aller dans les collèges, sur place, éclairer les intérêts. Je portais dans les assemblées municipales où j'étais introduit, comme dans les entretiens avec les familles, les arguments d'une conviction raisonnée. J'ai vu de près, j'ai touché toutes les objections que je rappelle. Mais on a déjà compris sur plus d'un point, on comprendra de mieux en mieux que les intérêts privés s'accordent avec la raison publique pour mettre l'enseignement national d'accord avec les besoins nationaux et pousser la jeunesse vers l'activité industrielle, agricole et commerciale.

Programmes et méthodes. — 7° Alléger les programmes dans l'enseignement classique comme dans l'enseignement moderne. Nous avons de moins en moins de temps pour apprendre aux enfants de plus en plus de choses. Le danger est de sacrifier l'esprit aux connaissances. On a déjà beaucoup élagué; je voudrais voir élaguer encore dans ce qui est de pure érudition ou d'apparence vaine. C'est le fonds intellectuel et moral de la jeunesse qu'il s'agit de constituer avec des éléments de choix.

Je crains que l'histoire n'occupe trop de place dans nos études. L'histoire est une mnémotechnie ou une philosophie. Tant qu'elle reste une mnémotechnie, elle risque d'être pour l'enfant une fatigue en pure perte; elle ne devient une philosophie qu'avec l'âge et surtout lorsque l'adolescent est appelé à appliquer sa réflexion au monde voisin de celui où il doit vivre. Les Anglais prennent l'enseignement de l'histoire à rebours. Ils commencent par l'étude des événements contemporains et les rattachent, en remontant, au passé qu'ils ne poursuivent pas d'ailleurs bien haut. Notre esprit logique, qui aime à déduire les conséquences de leurs causes ne se prêterait point à cette méthode. Mais, pour l'enfant, n'y aurait-il pas avantage à ne lui présenter que les grandes étapes de l'histoire ancienne et des premiers siècles de notre propre histoire sous forme de tableaux qui frappent son imagination et, en provoquant des comparaisons avec ce qu'il voit journellement autour de lui, lui laissent une impression durable. Le véritable enseignement historique commencerait ainsi — sobrement encore et en dehors de tous les détails qui ne sont pas des traits de lumière, mais d'une façon plus liée, — à partir du XVIIe siècle au plus. Ce serait du temps gagné pour les enseignements dont le profit est plus direct, surtout peut-être pour l'aisance de l'esprit, pour ces oasis de travail libre, de lectures, de repos même, trop rares dans les accumulations de notre enseignement.

8° Développer chez le personnel enseignant l'esprit d'éducation; créer, à l'École normale supérieure et dans les Universités où il n'existe pas, l'enseignement théorique et pratique de

la pédagogie: lui faire une place dans les examens de la licence professionnelle et de l'agrégation.

9° Encourager les exercices propres à développer et à honorer l'éducation physique. On fait de la gymnastique dans les lycées et on aime les sports ; chaque année nous avons nos matchs : à Paris, d'établissement à établissement ; en province, d'un lycée au lycée d'un département voisin. Chartres et Orléans ont de fréquentes rencontres, de même Orléans et Bourges ou Tours. Le goût de ces concours se propage. On sent aussi le besoin de se préparer à la vie militaire. D'autre part, les professeurs de gymnastique ont part aux distinctions dont nous disposons et place dans les conseils des lycées. On a fait quelque chose, en un mot; on peut, on doit faire davantage. Le temps manque malheureusement, je ne l'ignore pas, et c'est une des raisons pour lesquelles il est nécessaire de s'en ménager, en allégeant les programmes.

10° Pour faciliter l'apprentissage des langues vivantes, nos maîtres, je l'ai dit, invitent les jeunes gens à aller passer leurs vacances en Allemagne, en Angleterre, à l'étranger. Ils tracent des plans d'excursions et de séjour pour ceux qui les leur demandent. Ne serait-il pas possible de créer pour nos élèves, sous forme de récompenses, de modestes bourses de voyage? On obtiendrait aisément des grandes Compagnies des billets à prix réduits. Le jeune homme ayant par cette bourse un petit pécule propre à diminuer tout au moins les frais de séjour, la famille se laisserait entraîner à sa suite. Ainsi est-il arrivé l'an dernier, lorsqu'une Compagnie généreuse a mis à notre disposition, pour nos lauréats du concours général, quelques billets destinés au voyage d'inauguration du Transsibérien. Il n'y a pas de meilleur moyen peut-être d'intéresser la jeunesse aux langues vivantes que de lui en faire sentir directement l'utilité et goûter l'agrément.

11° S'appliquer par tous les moyens à faire comprendre à l'élève le temps où il est appelé à vivre ; ne pas craindre, au fur et à mesure qu'il avance en âge, de rapprocher de la sérénité de l'idéal dans lequel il est sagement entretenu la réalité qui le saisira avec la vie, et développer en lui, par le choix des devoirs et des lectures, par tous les stimulants d'ordre élevé, les facultés d'énergie et l'appétit de l'action.

12° S'adapter à l'externat, puisqu'on le demande de préférence, en s'efforçant de lier les familles aux charges morales qu'il leur impose.

Ce n'est pas ici le lieu de reprendre la comparaison des régimes de l'externat et de l'internat : je l'ai approfondie ailleurs (1). Une simple observation. Selon quelques-uns, l'externat devrait être l'unique forme de l'éducation nationale. C'est une exagération dont nos finances n'auraient pas à se louer, car l'externat coûte et l'internat seul rapporte. Mais surtout elle irait contre les incontestables besoins d'un grand nombre de familles qui n'ont ni le temps de suivre leurs enfants dans leurs études, ni les ressources nécessaires pour les placer sous des tutelles coûteuses.

On propose, d'autre part, laissant les externats dans les villes, de créer les internats à la campagne : c'est l'avis récemment exprimé par un homme à qui on ne contestera pas l'esprit d'initiative : le directeur-fondateur de l'école des sciences politiques, M. Boutmy. Certes je ne méconnais pas ce que cette forme de l'éducation anglaise a de pratique et de vigoureux. Elle permet au chef de l'établissement d'exercer pleinement son action, loin des bruits et des distractions du dehors, à l'abri des tendresses enveloppantes et des sollicitudes anxieuses, si préjudiciables aux éducations viriles.

Mais les internats *hors les murs* répondent-ils aujourd'hui au vœu de l'opinion ? Je l'espérais, il y a vingt ans. J'avais conçu le projet de créer autour de Paris quatre grandes maisons des champs : au nord, à Neuilly et à Saint-Mandé; au sud, à Vanves et à Sceaux. Le lycée de Vanves, aujourd'hui Michelet, existait déjà; il ne s'agissait que de le développer. Lakanal a été créé à Sceaux.

Michelet offre aux familles de superbes ombrages, des terrains pour les jeux, une piscine, un manège, des jardins, l'espace dans le plein air, sur une hauteur salubre, toutes les conditions d'isolement propres au développement d'une forte et saine éducation. Lakanal non plus n'a rien à envier aux établissements d'Angleterre les plus justement renommés. Eh bien, Michelet est pour nous une inquiétude. Pendant plusieurs années il s'est développé. Il a perdu, il perd encore, quoique moins sen-

(1) *Éducation et instruction, Enseignement secondaire*, tome I.

siblement. Quant à Lakanal il a de la peine à se peupler. Les familles le trouvent, comme Michelet, trop loin de Paris. Nous avons cherché tous les moyens de le rapprocher, pour ainsi dire. Avant que la gare de Sceaux eût été amenée à la place Médicis, nous avons fait de la Sorbonne la salle d'attente où les parents venaient prendre leurs enfants qu'on conduisait jusque-là. Ce n'est pas au surplus une situation propre à Paris. Les petits lycées de Talence, à Bordeaux, — de Saint-Rambert, à Lyon, — de la Belle-de-Mai, à Nice, — n'ont pas meilleure fortune. Evidemment, ce mode d'éducation n'est point pour le moment en faveur.

Le crédit est à l'externat proprement dit ou au demi-pensionnat, qui conserve l'enfant au lycée pendant toute la journée de travail et le rend le soir à la famille. Au cours des dix dernières années, si, dans les collèges du ressort de Paris, la proportion du pensionnat est restée à peu près stationnaire, soit de 40 à 41 0/0 environ, — dans les lycées, au contraire, à Paris surtout, la proportion du pensionnat s'est abaissée de 26 à 18 0/0, tandis que celle de l'externat et du demi-pensionnat s'est élevée à 81 et 82 0/0. Bien compris, au surplus, l'externat et le demi-pensionnat présentent cet avantage supérieur qu'ils obligent les familles. Et l'on doit espérer que les familles sentiront de mieux en mieux quelle responsabilité leur crée le mode d'éducation de leur choix.

13° *Examens.* — Obtenir qu'aucun programme des classes préparatoires aux grandes écoles ne soit modifié sans que le Ministre de l'Instruction publique ait été appelé à en délibérer avec les Administrations intéressées.

14° Maintenir au baccalauréat les conditions actuelles tant de l'organisation générale de l'examen que de la constitution du jury.

Des modifications importantes ont été introduites dans l'organisation générale de l'examen. Il a été partagé en deux séries : l'une répondant au programme de la classe de rhétorique, l'autre à celui de la classe de philosophie. L'élève ayant dû, pour arriver en rhétorique, subir d'année en année l'examen de passage, les connaissances dont il a été pourvu antérieurement sont considérées comme acquises; c'est seulement pour les auteurs grecs et latins que le programme de l'examen de rhétorique fait un retour sur la troisième et la seconde, ce qui peut être considéré comme un avantage pour le candidat, les auteurs expliqués dans ces classes étant plus faciles que ceux de la rhétorique. D'autre part, si, à la session de juillet, il a été admissible aux épreuves orales, le bénéfice de cette admissibilité lui reste, non seulement pour la session de novembre, mais pour l'année scolaire suivante. Enfin, il peut présenter un livret où sont consignées les notes, places et récompenses qu'il a obtenues depuis la troisième. Ce sont là, contre l'aléa inséparable de tout examen, des sûretés sérieuses et propres à donner confiance à ceux qui apportent à l'épreuve la préparation d'une bonne scolarité. On doit souhaiter que la valeur morale du livret soit de plus en plus reconnue et appréciée. Quant à exempter d'une partie de l'examen ceux qui se présenteraient dans des conditions déterminées de classement au lycée ou au collège, je n'en vois pas la nécessité et j'en craindrais les inconvénients : ce serait créer un privilège dont les meilleurs candidats n'ont pas besoin, qui créerait pour les autres des inégalités, et qui pourrait paraître, dans certains cas, diminuer la valeur du diplôme.

Jurys. — Dans l'enquête à laquelle il a été procédé il y a treize ans, les assemblées de professeurs en province, tant dans les facultés que dans les établissements d'enseignement secondaire, ont été presque unanimement d'avis, les facultés de Paris exceptées, qu'il y avait lieu de laisser l'examen aux facultés. Les professeurs de l'enseignement supérieur y trouvaient pour eux un moyen d'influence générale et d'action sur les études. Les professeurs de l'enseignement secondaire redoutaient une magistrature à laquelle ils ne se sentaient pas préparés. En voyant la charge écrasante qu'imposent à l'Université de Paris les 15.000 examens qu'elle a chaque année à faire passer, j'aurais souhaité qu'il fût possible de l'en affranchir. Mais comment ?

En supprimant l'examen ? — Nul n'y pouvait penser. Le dernier effort auquel il oblige le candidat et qui, tel qu'il est aujourd'hui réglé, n'est que la suite de l'effort normal annuellement exigé, est raisonnable et salutaire. Il est utile que l'élève soit contraint à cette sorte de reprise d'ensemble des divers éléments qui ont, au cours de la dernière année, contribué à parfaire son éducation.

En plaçant l'examen au seuil de la carrière du

candidat? — Mais, qu'il s'agisse d'une grande administration ou d'une école spéciale, de quels éléments composer le jury chargé de s'assurer que le candidat possède le fonds de culture générale qu'il apporte du collège ou du lycée? C'est précisément le caractère et l'avantage de l'examen terminal de culture générale fait par un ensemble d'hommes compétents, que le diplôme en constate la valeur et que, pour prendre les garanties complémentaires qui lui sont nécessaires, l'école ou l'administration intéressée n'a plus à exercer son contrôle que sur les aptitudes d'ordre spécial. A supposer d'ailleurs que ce qu'on a appelé l'examen de carrière pût être la sanction des études secondaires, voit-on les lycées et collèges induits, pour satisfaire les familles, à préparer des candidats à l'épreuve particulière à laquelle ils seraient appelés? Et ceux qui n'auraient en vue aucune école, aucune administration, aucune carrière, à quoi se prépareraient-ils? Ce serait proprement l'organisation de la ruine des études secondaires.

Le seul moyen de soulager l'enseignement supérieur d'un fardeau qui, à Paris, lui pèse, serait de faire passer la charge aux mains de l'enseignement secondaire. Mais ici se présentent des objections d'un autre ordre et non moins graves. Ce n'est pas que je craigne pour les professeurs de l'enseignement secondaire une insuffisance d'autorité. Leur caractère leur aurait vite conquis le renom d'impartialité que personne ne dispute aux jurys de l'enseignement supérieur. Mais leur sévérité même tournerait au détriment de l'établissement dont ils ont à servir les intérêts. On distinguerait avant peu les lycées et les collèges en lycées et collèges où l'on obtient le diplôme et lycées et collèges où on ne l'obtient pas. Y aurait-il d'ailleurs égalité, je ne dis point parfaite, mais suffisante, entre la valeur d'un diplôme conféré par un grand lycée ou délivré par un petit collège? L'examen serait bientôt mis par les divers jurys, sans qu'ils le veuillent, au niveau de l'enseignement, c'est-à-dire l'enseignement au niveau de l'examen. D'où l'affaiblissement général des études. La présidence d'un membre d'une faculté ou d'un délégué supérieur se transportant d'établissement en établissement pourrait contribuer pendant un temps peut-être à maintenir une sorte de niveau; il deviendrait vite difficile de le faire prévaloir.

Toutes ces objections m'avaient arrêté en 1885, quand j'avais étudié un projet de réforme (1). J'en ai repris l'examen, il y a trois ans, et j'ai cherché de nouveau les solutions pratiques dans la pensée que la question pourrait être utilement, comme le désirait le ministre, soumise à une discussion parlementaire. Restait toujours le problème du régime à appliquer aux écoles libres. L'État ne peut se dépouiller du droit de collation des grades, ni même en accepter le partage dans les jurys mixtes. Difficulté plus grave aujourd'hui que jamais. Alors que la concurrence des établissements libres a pris un caractère aigu, il ne semble pas que le moment soit bien choisi pour risquer l'expérience. Le *statu quo* s'impose, sauf à chercher pour Paris les moyens d'alléger les jurys en multipliant le nombre des juges auxiliaires.

Administration générale. — 15° Appliquer à l'enseignement secondaire, dans la mesure du possible, le régime de décentralisation fondé pour l'enseignement supérieur; donner aux Conseils académiques, comme on a donné aux Conseils des Universités, leur action propre, leur vie, même une part de budget sous forme de subsides et d'encouragements à répartir entre les lycées et les collèges du ressort; attacher les professeurs à leur lycée, les lycées à leur région et faire que toutes les initiatives, comme on dit, ne partent pas de Paris, que toutes les activités ne tendent pas vers Paris; intéresser le personnel enseignant à la direction générale de l'établissement, études et discipline; et tenir compte, pour les avancements et les distinctions, du zèle utilement déployé dans cette collaboration.

16° Choisir les proviseurs parmi les maîtres distingués de l'enseignement, qui ont le don de l'éducation (2). Augmenter leur action, en diminuant le chiffre des effectifs des lycées, non point par la création d'un nouveau lycée, mais en partageant la direction de ce lycée entre deux chefs et en leur donnant des aides qui les dispensent des menues besognes administratives; — leur autorité, en les faisant participer, toutes les fois qu'il y a moyen de le faire, au choix de leur personnel, en leur

(1) *Éducation et instruction*, t. IV.

(2) L'enseignement des lycées de Paris a fourni directement, dans ces dernières années, à l'administration des lycées de Paris 3 proviseurs et 5 censeurs.

fournissant les moyens de traiter directement avec les familles certaines questions d'intérêt, en relevant la fonction par les avantages qui y sont attachés.

17° Fortifier les cadres des surveillants généraux en ouvrant largement à ces fonctionnaires l'avenir des censorats et en élevant la fonction matériellement et moralement.

18° Associer les répétiteurs à l'enseignement en donnant à ceux qui sont licenciés une part dans la direction des études sous la forme d'examens ou de conférences complémentaires.

19° Élargir le cadre de l'inspection générale. L'inspection générale est à la fois un contrôle et un instrument d'action. Aujourd'hui, le contrôle est insuffisant : certains lycées ne sont visités qu'une fois tous les deux ans ; les grands collèges le sont à peine une fois tous les trois ans, les petits ne le sont point. L'inspection générale marchait autrefois en corps, pour ainsi dire ; aujourd'hui, le plus souvent, chaque inspecteur procède isolément. Le temps manque à tous pour résider dans les villes qu'ils traversent, se rendre compte à fond de la vie du lycée, visiter les autorités locales, s'enquérir auprès des familles, porter aux unes et aux autres la parole du Ministre dont ils sont les délégués directs, remplir, en un mot, dans sa plénitude le rôle élevé et pratique — qui peut être si fécond — confié à leur expérience et à leur haute dignité.

Un dernier mot. Notre personnel d'enseignement secondaire n'a pas toujours été placé dans l'opinion, en ces derniers temps, au rang où il doit être. Il n'en est pas à qui, depuis trente ans, on ait demandé plus, ni qui ait donné davantage. Ce qui est applicable à tout le corps universitaire est plus particulièrement vrai de l'enseignement secondaire. L'enseignement primaire est l'objet de la faveur publique. En compensation de ses hautes responsabilités, l'enseignement supérieur a l'éclat des cours, les satisfactions de l'action exercée sur l'élite de la jeunesse, les pures et incomparables jouissances du travail personnel. L'enseignement secondaire est confiné dans un labeur presque quotidien, pénible, souvent ingrat. Et que de savoir, que de dévouement, que de distinction intellectuelle et morale il y apporte ! La Commission me permettra de lui rendre hautement ce témoignage.

M. le Président Je remercie Monsieur Gréard de sa déposition si intéressante qu'il a malheureusement été obligé d'abréger. L'heure est trop avancée pour que nous lui demandions de préciser certains points. S'il en est besoin, Monsieur le vice-recteur, nous vous demanderons de compléter vos explications.

---

variété de méthodes qui aurait dû exister entre ces deux différents enseignements. Il aurait été nécessaire, à mon avis, de consacrer à l'enseignement moderne des établissements absolument séparés de ceux de l'enseignement classique, r gis par des règles différentes, avec un personnel de professeurs et de répétiteurs recrutés par d'autres procédés et assujettis à des devoirs dissemblables.

Mais, avant de développer mes idées sur ces questions, je reviens à la constitution générale des lycées et autres établissements d'enseignement secondaire.

J'aurais voulu, en premier lieu, que l'effectif d'un tel établissement, d'un lycée, notamment, ne dépassât pas 400 ou 500 élèves, tant internes qu'externes; lorsque ce chiffre serait dépassé, on devrait dédoubler le lycée. J'aurais voulu de plus que chaque lycée eût une affectation déterminée; qu'un lycée destiné à l'enseignement classique n'eût rien à voir avec l'enseignement moderne: sans quoi, l'enseignement classique est paralysé, et l'enseignement moderne frappé de stérilité.

M. le Président. Ce résultat peut s'obtenir dans les grands centres; mais il est difficile à réaliser dans les petites villes.

M. Berthelot. Quant aux dépenses, je crois qu'elles seraient moindres avec mon système. Ce qui fait que la dépense est lourde, c'est d'abord que l'on construit des édifices énormes et que l'on institue un personnel purement administratif dont la proportion augmente beaucoup plus que celle des élèves. Un lycée de 1.200 élèves exige un monument bien plus coûteux que les trois grandes maisons qui suffiraient à trois lycées de 400 élèves formés en majorité d'externes; c'est là un fait d'expérience, facile à constater partout. En second lieu, l'exagération des dépenses résulte de ce que l'on applique partout la même organisation administrative et scolaire surannée que dans nos établissements d'enseignement classique. C'est là une grande faute que l'on a commise dans l'installation de l'enseignement moderne, et non moins, dans celle de l'enseignement des jeunes filles. Cette organisation a été fidèlement calquée sur l'organisation aujourd'hui de plus en plus défectueuse et arriérée des lycées. Il y aurait là beaucoup de doubles emplois à élaguer, à simplifier Mais, en voulant tout mettre sur le même niveau, enseignement classique et enseignement moderne, sans se donner la peine de réfléchir aux simplifications qui sont possibles dans un système datant de plusieurs siècles, on est arrivé à compliquer cet antique système encore davantage, par l'introduction d'éléments incompatibles entre eux, et, par suite, à faire obstacle à l'installation du nouvel enseignement qui devrait avoir des organes plus conformes aux usages de l'industrie moderne.

Nous agissons dans cet ordre d'idées, comme l'administration française le fait malheureusement presque partout, en contradiction avec les procédés de la science pratique. Aujourd'hui, quand un industriel agrandit ses affaires, quand il organise dans son usine une nouvelle fabrication, il abandonne ou diminue les autres: il n'en conserve dans toute leur étendue ni le matériel, ni la méthode, ni le personnel, ni les frais généraux. Mais il reporte une portion de ce matériel et de ces dépenses sur sa nouvelle branche. Or, c'est là ce que l'État ne fait, ni pour la Guerre, ni pour la Marine, ni pour l'Instruction publique. L'État n'a cessé ainsi, depuis bien des générations, d'ajouter le matériel, le personnel, les dépenses des organisations nouvelles à ceux des organisations anciennes, sans jamais réduire ces dernières, en raison de leur utilité amoindrie. De là résulte que nous n'avons jamais pu faire d'économies sur les anciennes, qui auraient pu être diminuées, et parfois supprimées au profit des nouvelles.

Ce n'est pas tout : nous avons trop souvent conservé dans nos organisations nouvelles les défauts des organisations anciennes, sans nous préoccuper d'adopter pour ces dernières un plan nouveau, permettant de très grandes simplifications, en harmonie avec les méthodes et les ressources de la science actuelle. Or c'est ce qu'on a fait, notamment, à mon avis, pour les lycées, en ajoutant l'enseignement moderne à l'enseignement classique purement et simplement, c'est-à-dire en réunissant dans un même lycée plusieurs ordres d'enseignements qui auraient dû être donnés par des méthodes différentes.

C'est ainsi qu'on est arrivé à grossir les lycées et leurs dépenses outre mesure, sans atteindre des résultats supérieurs à ceux d'autrefois et en paralysant l'effet des réformes.

Aussi aujourd'hui, qu'arrive-t-il? Pour prendre quelques exemples : dans ces lycées dé-

mesurés on institue deux, trois, jusqu'à quatre et cinq divisions pour une même classe, et cela avec une dépense triple ou quintuple et des rivalités de personne et d'autorité fort nuisibles. Il serait infiniment préférable, au lieu d'un très grand lycée, d'en avoir deux ou trois petits, ayant chacun une seule division. Le professeur, plus libre de ses mouvements, s'intéresserait à ses élèves et les dirigerait suivant ses vues personnelles, c'est-à-dire avec beaucoup plus de goût et d'efficacité. Il ne serait pas nécessaire d'établir partout et surtout de remplir, coûte que coûte, des cadres uniformes.

On ne créerait pas de classe, là où il n'y aurait pas d'élèves; on en réunirait au besoin plusieurs, s'il y en a peu. On pourrait faire dans des établissements de ce genre l'essai d'organisations différentes, essai impraticable dans un gros lycée, où l'uniformité de la règle s'impose. Au contraire, dans de petits lycées, il ne serait pas nécessaire d'avoir partout le même moule et de remplir les mêmes cases; comme si, en prenant les soixante-quatre cases de l'échiquier comme type d'un établissement public, on se croyait assujetti à les remplir toujours et à tout prix.

C'est là un très grand défaut de nos grands lycées, défaut auquel, je le répète, on pourrait remédier en empêchant le grossissement indéfini de ces lycées et en les dédoublant, dès que leur effectif devient trop considérable. Le résultat serait celui-ci : au lieu de construire des édifices colossaux, qui coûtent des dizaines de millions, et dont la construction est subordonnée à des visées architecturales, au lieu d'être subordonnée à une destination purement scolaire, enfin qui ne peuvent plus être modifiés et adaptés de temps à autre, en vue des destinations variables de l'enseignement, on instituerait des lycées de 400 ou 500 élèves, qui pourraient être installés dans des constructions beaucoup plus simples : surtout si on les faisait à la façon moderne en pierre et brique, faciles à reconstruire suivant les besoins de la science et de la civilisation, qui évoluent sans cesse. On n'aurait pas ainsi le scandale de ces grandes forteresses en pierres de taille, qu'on a édifiées depuis vingt ans, éternelles comme des donjons gothiques, ou des cirques romains, et qui s'opposent pour des siècles à tout changement dans les méthodes scolaires. La salubrité physique et morale des élèves et des éducateurs de tout rang y gagnerait singulièrement.

Une semblable augmentation du nombre de lycées aurait pour résultat assuré une diminution des dépenses de construction, sans pour cela accroître le nombre des professeurs et par conséquent le chiffre des dépenses qui leur sont consacrées. Elles dispenseraient en même temps de multiplier sans cesse un personnel administratif spécial, destiné non aux élèves, mais simplement à la gérance régulière de ces vastes organismes, comptant un si grand nombre de professeurs, de maîtres répétiteurs et d'élèves, qu'il faut hiérarchiser plus ou moins militairement.

Il y aurait surtout un grand avantage pour les élèves. Il y a quelques années, on avait eu, au Ministère de l'Instruction publique, l'excellente intention de limiter le nombre des élèves d'une classe à 25 ou 30 au plus, et l'on avait même fait un règlement dans ce sens. Mais on n'a pu l'appliquer, en raison de ce grossissement indéfini des grands lycées et de leurs classes, dont je parlais il y a un instant. Quand un proviseur et *a fortiori* un professeur n'a qu'un petit nombre d'élèves, il peut les connaître tous et exercer sur eux une action personnelle. De même, quand le proviseur a sous sa direction un petit nombre de professeurs, 20 par exemple, il peut aussi être en relations personnelles avec chacun d'entre eux et exercer une action individuelle. Mais, quand il en a 100 ou 150, c'est impossible, et il est limité au fonctionnement purement impérieux et administratif d'un colonel de régiment.

S'il y avait une réforme à faire en cette matière, — je ne sais si c'est possible et nous parlons de réforme idéale, — ce serait d'interdire absolument à un lycée de dépasser un certain nombre d'élèves; ce serait d'exiger que, ce chiffre dépassé, on construisît un nouvel établissement, enfin et surtout, ce serait de ne pas considérer comme indispensable, dans le cas où un lycée n'aurait pas un nombre d'élèves très considérable, de remplir entièrement le même cadre, que pour les grands lycées constitués, avec la totalité de leurs organes.

Ceci aurait encore pour effet de distinguer les lycées entre eux, suivant leur destination, et de ne pas avoir des lycées communs à plusieurs ordres d'enseignement.

C'est là une des choses qui ont été le plus funestes, à mon avis, à l'organisation de l'en-

seignement moderne, parce que dans des établissements à destination double, surtout en France où nous tendons vers une régularité absolue, il se crée une émulation ou plutôt une jalousie fâcheuse entre les deux ordres, là où existent à la fois l'ancien enseignement classique et le nouvel enseignement moderne.

Les professeurs de l'enseignement moderne ne veulent pas être inférieurs à ceux de l'enseignement classique, qui ont quelque tendance à se proclamer d'un ordre intellectuellement plus élevé. A tort, à mon avis ; mais la chose est inévitable. Ils risquent de le devenir en effet, parce qu'ils veulent employer les mêmes méthodes. Dès lors, les nouveaux arrivés, professeurs et élèves, ont été en quelque sorte classés comme professeurs ou élèves de seconde catégorie. S'ils étaient seuls et libres dans leur propre milieu, ils s'épanouiraient plus en liberté et le résultat serait favorable de toute manière, à la fois au développement général des études et au développement de l'action privée, intellectuelle et morale des professeurs sur leurs élèves.

C'est là un premier point sur lequel j'insiste très fortement. Je n'ai pas besoin de vous dire que pendant les quatorze années où j'ai été inspecteur général et vice-président du Conseil de l'instruction publique, j'ai essayé d'agir dans le sens que j'indique ici ; mais le courant général des opinions anciennes l'a toujours emporté.

Dans le second paragraphe du questionnaire je lis : « Que valent les assemblées des professeurs et des répétiteurs et les conseils de discipline ? »

Ces assemblées sont composées de personnes pleines de bonne volonté, de capacité. Cependant elles présentent deux inconvénients : l'un, que nous connaissons tous dans le régime parlementaire, c'est que le principal souci de ces assemblées tend à les transformer au bout de peu de temps en syndicats d'intérêts professionnels ; trop souvent, ce qui préoccupe la majorité, ce ne sont pas les questions d'intérêt général, c'est l'augmentation des avantages, du traitement, des attributions de toute nature des membres du syndicat, ainsi que la tendance à réclamer en même temps une diminution de besogne. Ceci tient à la nature humaine. Autant que j'ai pu avoir connaissance de ce qui se passe dans cet ordre d'assemblées, il y a au début une certaine explosion désintéressée, où chacun expose ses idées, qui sont parfois excellentes. Mais au bout de peu de temps tout dérive vers les combinaisons individuelles, souvent même vers des rivalités personnelles, comme toujours : ce qui arrive d'autant plus aisément que ces assemblées sont assez limitées comme nombre. Certes, de telles assemblées sont utiles pour permettre aux professeurs de défendre leurs propres intérêts ; mais je doute qu'elles soient bien efficaces pour les réformes à introduire dans l'enseignement. En effet, en général, l'idée de la majorité est plutôt d'arriver à un régime stationnaire et uniforme.

Voici une autre proposition, congénère de la précédente, au questionnaire. Il s'agit d'un conseil où entreraient, avec les représentants des professeurs et répétiteurs, un certain nombre d'anciens élèves, arrivés dans la localité à une situation considérable, lesquels serviraient de lien entre l'établissement et la région où il est établi. C'est ce qu'on appelle, sous un autre nom, les comités de patronage. Je crois que c'est là une bonne chose en principe, pourvu que ces comités n'interviennent pas dans l'enseignement proprement dit. Je pense que l'existence et l'action de ces comités de patronage pour l'encouragement des études, sous diverses formes, pour la création de bourses communales et départementales, et même pour l'influence morale exercée sur les enfants, sont excellentes. Au contraire, au point de vue de l'enseignement, je ne sais pas s'il y a beaucoup à en tirer. En effet, dans ces conseils, l'horizon est un peu trop limité en général, et cette observation s'applique aussi bien aux comités de patronage qu'aux conseils de professeurs : chacun ne se place qu'à son point de vue individuel. Il faut des personnes qui aient des horizons un peu plus étendus, quand il s'agit des réformes et du développement de l'enseignement, soit dans l'ordre intellectuel, soit dans l'ordre social.

J'approuve donc en principe la création de ces divers conseils ou comités ; mais j'estime que leurs attributions ne doivent pas être étendues d'une manière indéterminée. Sans doute, il se rencontre dans ces comités de patronage des gens très distingués et ayant des idées à eux ; mais, en général, ils sont peu nombreux et ne sont pas en mesure d'exercer une influence collective.

Je passe à l'autonomie des lycées et collèges.

Je doute fort que ce soit là une bonne chose, parce que toutes les fois que, dans un corps constitué, le corps d'enseignement en particulier, soit dans l'enseignement secondaire, soit dans l'enseignement supérieur, on institue l'autonomie, ceci a pour résultat, après un premier mouvement d'expansion, d'amener une sorte de resserrement des établissements sur eux-mêmes et de les immobiliser dans une tendance au monopole, de les fortifier dans une certaine routine. Il faut toujours qu'il souffle un vent du dehors dans les établissements d'enseignement de tout ordre, primaire, secondaire ou supérieur; il faut, je le répète, que l'opinion du dehors puisse pénétrer et forcer au besoin les résistances des spécialistes. Je ne voudrais pas entrer ici dans le détail des procédés par lesquels on pourrait faire pénétrer ainsi plus complètement l'esprit du dehors dans l'instruction publique. Mais je redoute l'esprit de particularisme professionnel qui résulterait d'une trop grande autonomie soit des lycées, soit des collèges, facultés ou universités.

M. le Président. C'est une question de mesure; mais M. Gréard nous a dit hier que les lycées ont une organisation trop rigide, trop uniforme; que les collèges ont cet avantage qu'ils ont plus de souplesse.

M. Berthelot. Je suis assurément de cet avis; mais il s'agit de savoir si vous modifierez cette rigidité d'une façon favorable par des actions purement intérieures.

M. le Président. Avec un contrôle supérieur, bien entendu.

M. Berthelot. Cela ne suffit pas. Je persiste à croire que l'impulsion devrait venir du dehors; mais ceci nous mènerait beaucoup plus loin. En somme, je doute qu'une semblable impulsion puisse venir des autorités académiques. Je crois que l'impulsion, pour les réformes, vient surtout des autorités intellectuelles et sociales, et d'abord, des autorités parlementaires, qui devraient en être les organes. Quant aux autorités académiques ou ministérielles, elles tendent en général vers l'uniformité des règlements et elles ne sont pas, d'ordinaire, favorables aux réformes d'ensemble.

Il y aurait encore beaucoup de choses à dire sur le régime de l'internat, et sur une association plus étroite des professeurs et des répétiteurs à l'œuvre de l'éducation. C'est là une des grandes lacunes de notre enseignement secondaire, et elle soulève des problèmes d'organisation tout à fait dignes de notre intérêt.

Je crois que le régime de l'internat s'améliorerait beaucoup, si le nombre des internes était plus restreint, parce que les maîtres pourraient exercer sur eux une action morale individuelle. Aujourd'hui, ils tendent à être casernés à la façon de soldats soumis à une discipline inflexible et purement collective, dans ces énormes lycées : ce qui plie la volonté, mais sans la convaincre et sans faire l'éducation morale.

« Association des professeurs à l'œuvre de l'éducation et situation des répétiteurs. » Ce sont des questions connexes, auxquelles le remède est fort difficile à apporter aujourd'hui dans notre enseignement secondaire, parce que la vie du professeur a été de plus en plus séparée de celle du maître répétiteur. Ce sont malheureusement deux mondes entièrement séparés. Le professeur et le répétiteur exercent en fait des fonctions absolument séparées, comme s'il y avait des cloisons étanches entre la carrière des uns et des autres : cet état de choses a eu pour résultat de créer, de la part des maîtres répétiteurs, un état de mécontentement général, fort nuisible à l'Université. Ce n'est pas qu'un semblable état ne puisse se concevoir et peut-être même s'excuser sur certains points, quoiqu'il soit très injuste sur d'autres; mais il importe à la dignité, comme aux intérêts élevés de notre société, d'y mettre un terme le plus promptement possible, en donnant à la carrière des maîtres répétiteurs les issues légitimes.

En fait, c'est là une question très complexe, mais à laquelle on aurait pu, à mon avis donner une première solution, au moment de la création de l'enseignement moderne; si, par une des fautes les plus graves qui aient été commises dans ces dernières années, on n'avait pas calqué, pour aller plus vite, l'organisation de l'enseignement moderne sur celle de l'enseignement classique. J'y reviendrai tout à l'heure, en parlant plus particulièrement de l'enseignement moderne; mais je crois devoir dire dès à présent que la solution me paraîtrait être de se rapprocher de l'organisation adoptée par les établissements ecclésiastiques et les institutions analogues, dans lesquelles ce sont les mêmes personnes, ou plus exactement les mêmes

catégories de maîtres, qui participent à l'éducation des enfants pour ses divers degrés.

Aujourd'hui, dans nos lycées, le professeur fait ses deux heures ou ses quatre heures de classe parfois, et il s'en va. En dehors de ces heures réglementaires, il se désintéresse de l'éducation de ses élèves. Je ne dis pas qu'il soit dans son tort : les professeurs sont des gens fort estimables, et j'en compte beaucoup parmi mes amis; mais je crois que ce n'est pas là une organisation idéale. Je voudrais qu'elle ressemblât un peu à celle de l'enseignement primaire, où la même personne joue à la fois le rôle de répétiteur et celui de professeur; ou bien à celle des gymnases allemands où n'existe pas cette séparation absolue du maître répétiteur, sorte de non-valeur maintenue éternellement, pendant toute sa vie dans une situation inférieure, dont il ne peut jamais sortir. C'est là ce qui produit des mécontents, des exaspérés, publiant toutes sortes de journaux, qui ne sont certainement pas le type de la bienveillance et de la moralité. Mais on doit être indulgent pour des gens victimes du défaut de notre organisation scolaire.

Pour y porter remède, il faudrait qu'il y existât une certaine continuité d'avancement et de grade entre les répétiteurs et les professeurs; de façon que le maître répétiteur, s'il est capable, puisse devenir professeur à son tour, sans avoir à subir un concours d'agrégation, qu'après un certain âge on n'affronte plus guère. Il faudrait que le répétiteur pût entrer dans le classement sans avoir à un certain moment, comme dans une course, à sauter la rivière, ou à franchir la haie.

Je voudrais qu'on pût leur faire subir des épreuves de capacité professionnelle, répondant aux garanties données par l'exercice prolongé de leur profession : à la fois au point de vue de leur action morale et disciplinaire sur les élèves et à celui de leur talent d'enseignement proprement dit.

Sans doute, c'est une organisation qu'on ne devrait établir qu'avec prudence et par degrés, avec les études et les tâtonnements convenables. Mais il y a urgence à tenter une réforme sur ce point, comme sur la plupart de tous ceux de notre système général de concours et d'examens, dans tous les ordres.

En effet, notre système de concours et d'examens est embarrassé, je le répète, de cloisons étanches, qui maintiennent les gens, qui n'ont pas franchi dès leurs débuts les premières étapes, dans une situation inférieure et souvent imméritée, sans jamais leur permettre d'en sortir. Quels que soient leurs services professionnels, ils y restent désormais comme emprisonnés toute leur vie ; ils s'y aigrissent et y prennent souvent de mauvais sentiments.

C'est là une chose funeste pour la société et qui ne se produirait pas, s'ils voyaient toujours un avenir ouvert devant eux. Il me paraît certain qu'on pourrait faire pour les maîtres répétiteurs ce qu'on a commencé à faire, dans une certaine mesure, pour les conducteurs des ponts et chaussées, auxquels on a ouvert la carrière d'ingénieur, qui leur était complètement fermée autrefois.

Je crois précisément que c'est parce que ces barrières n'existent pas dans l'enseignement des congréganistes qu'il a souvent plus de succès auprès des familles et des élèves. C'est pour cela qu'il n'existe pas chez eux cette antipathie entre professeurs et répétiteurs, si répandue aujourd'hui dans notre enseignement secondaire et qui est l'un de ses fléaux.

Vous voyez qu'il y aurait là toute une réforme dans le système de l'agrégation et du recrutement des professeurs. Cette réforme, je me borne à l'indiquer. Elle n'a rien de chimérique, car l'organisation dont je parle existe en France dans l'enseignement privé, ainsi que dans d'autres pays ; elle n'est donc pas irréalisable et c'est dans ce sens que je comprendrais la solution du problème des maîtres répétiteurs et de leurs relations avec les professeurs. Il ne faudrait pas abaisser les uns, mais élever le niveau des autres.

A cet égard, on a commis, à mon avis, une faute grave en créant toute une classe fermée de maîtres répétiteurs, avec une carrière complète, depuis les débuts jusqu'à l'âge de la retraite. Rien n'exaspère davantage ces malheureux ; car c'est leur dire que jamais, même à l'âge de soixante ans et après trente ou quarante ans de service, ils n'arriveront à avoir qu'un traitement et une situation misérables. Je sais qu'on leur assure, ou qu'on prétend leur assurer, par compensation, la situation de proviseurs. Mais jusqu'à quel point cette prétention est-elle réelle ? A combien d'entre eux s'appliquera-t-elle et avec quelle autorité ? Si les maîtres répétiteurs avaient en vue un avancement progressif, qui les assimile réellement aux professeurs, il n'est

pas douteux que l'on pourrait obtenir d'eux beaucoup plus qu'aujourd'hui, surtout au point de vue moral; et par là même ils participeraient d'une façon plus efficace à la fois à l'instruction et à l'éducation des enfants.

« Éducation physique », dit le questionnaire. J'en suis tout à fait partisan; j'ai même été président d'une ligue d'éducation physique pendant plusieurs années. Il faut développer la vigueur physique et la santé des enfants; mais il ne faut évidemment pas que ce développement soit poussé si loin qu'il nuise au travail intellectuel; il ne faut pas faire des athlètes en s'occupant uniquement de sport; mais l'éducation physique, dans des limites raisonnables, est une chose excellente.

M. le Président. Que pensez-vous de la situation et de l'autorité des proviseurs ?

M. Berthelot. Je crois que leur autorité devrait être en grande partie exercée par voie d'autorité morale, plutôt que par voie disciplinaire et hiérarchique.

M. le Président. Mais, au point de vue du choix des répétiteurs et des professeurs, vous ne leur donneriez pas une certaine initiative ?

M. Berthelot. Assez limitée. Mais ce serait tout un système à construire, et je ne peux pas l'exposer sur chaque point en détail. Je crois que les proviseurs devraient avoir voix au chapitre, sans avoir une autorité quasi dictatoriale, comme ils l'ont possédée pendant quelque temps sur les maîtres répétiteurs, lesquels n'étaient à cette époque que de véritables domestiques qu'on renvoyait *ad nutum*. On a d'ailleurs réformé cela et j'ai moi-même concouru à cette réforme : j'ai rendu, en janvier 1887, un des premiers décrets relatifs à l'amélioration du sort des maîtres répétiteurs. Seulement, nous sommes toujours restés emprisonnés dans les défauts fondamentaux de l'organisation actuelle : on n'en sortira pas, à moins d'établir une échelle de développement continu entre l'avancement des maîtres répétiteurs et celui des professeurs.

J'arrive à l'utilité pour les futurs professeurs d'un stage dans les Universités.

Il y aurait à cet égard beaucoup à dire; cependant je ne suis pas très favorable à cette idée d'un stage postérieur aux examens d'État, c'est-à-dire à l'agrégation. Un semblable stage, ajouté aux années de préparation à ces examens, aurait pour résultat d'allonger indéfiniment la carrière préparatoire au professorat.

En réalité, aujourd'hui, les professeurs de l'enseignement secondaire n'y entrent pas, sans avoir tous accompli un stage dans les Universités. On ne devient pas professeur d'enseignement secondaire en sortant des lycées. Ou bien les jeunes gens ont passé par l'École normale pendant trois ans; ou bien ils ont suivi, comme boursiers ou comme élèves libres, les cours d'une Université pendant un nombre d'années au moins équivalent, tandis qu'ils préparaient les grades de licence, d'agrégation ou de doctorat. Dans ces conditions, les membres de l'enseignement ont nécessairement fait un stage prolongé dans les Universités.

D'après notre système, un stage postérieur aux examens d'État n'existe pas, et il faut éviter de retomber dans l'inconvénient qui s'était produit du temps de M. Fortoul et que les personnes de ma génération ont connu. C'était un temps d'oppression systématique contre tous les esprits indépendants, dont nous n'avons pas perdu le souvenir.

Pour mieux réfréner notre opposition à la dictature, on obligeait les jeunes gens qui avaient passé par l'École normale ou par des Facultés à accomplir ensuite un stage de trois ans, avant de pouvoir obtenir leur titre définitif.

Aujourd'hui, cette idée a été reprise à un autre point de vue; mais elle n'est pas moins fâcheuse.

L'idée d'imposer un stage vient aujourd'hui de la multiplication des candidats. Mais elle ne serait propre qu'à décourager l'élan légitime des jeunes esprits. Il ne faut pas retarder systématiquement les carrières des jeunes professeurs, au risque d'amortir leur bonne volonté. On doit, au contraire, les placer immédiatement au rang qui répond à leurs capacités et les exciter à aller plus loin, et à donner la preuve de leur mérite, à l'âge où ils ont toute leur énergie.

J'arrive à l'une des questions fondamentales soumises à l'examen de la Commission; je veux parler de l'enseignement classique, en tant que comparé et en quelque sorte opposé à l'enseignement moderne.

Je suis également partisan du maintien de ces deux enseignements, chacun dans sa sphère, et pour l'usage des esprits qui lui sont appropriés; mais il me paraît qu'ils doi-

vent être donnés dans des établissements séparés, par des professeurs distincts, avec des méthodes et des terminaisons — je ne dis pas des sanctions, — différentes.

Entrons dans des explications plus circonstanciées.

J'estime que l'enseignement classique dans nos sociétés est destiné à être de plus en plus réservé à des minorités, et qu'en tout cas il est préjudiciable de le rendre obligatoire pour la plus grande partie de la jeunesse, comme on l'a fait trop absolument, par des règlements et des privilèges.

Ce n'est pas là une question d'hostilité personnelle : j'ai été un des plus brillants élèves de l'enseignement classique, il n'y a aucune vanité à mon âge à le rappeler. Mais je crois que cet enseignement n'est plus autant qu'autrefois en harmonie avec les nécessités et les besoins pratiques de la société moderne, c'est-à-dire qu'il ne prépare pas suffisamment aux carrières et aux professions utiles à cette société.

L'enseignement classique ne convient plus guère aujourd'hui qu'aux familles qui désirent pour leurs enfants une culture littéraire, plus délicate en quelque sorte, et plus esthétique que celle de la majorité : je ne dis ni plus morale, ni plus haute au point de vue intellectuel, la culture scientifique étant au moins égale à la culture littéraire sous ce rapport. Mais un enseignement fondé surtout sur l'étude des auteurs classiques est devenu un instrument insuffisant pour le développement de la grande majorité des citoyens des États modernes, et des Français en particulier.

La majorité des hommes désire aujourd'hui posséder une culture plus appropriée à la destination pratique de la vie moderne.

En sortant des bancs de l'enseignement secondaire, il faut que le jeune homme entre de suite dans la lutte pour la vie, et qu'il y entre déjà pourvu de connaissances qui lui permettent d'y frayer immédiatement sa route.

Or l'étude des auteurs anciens, la connaissance de la rhétorique et des autres matières fondamentales de l'enseignement classique ne préparent pas suffisamment à cette lutte. Par ce viatique des études classiques, on ne trouve une carrière dans la vie moderne que si l'on se destine à l'enseignement, ou bien si l'on possède pour ces études un goût spécial et les espérances d'un talent exceptionnel. En dehors de ces conditions, on ne saurait s'y livrer sans risques, à moins qu'on ne jouisse d'une certaine fortune personnelle. En sortant du lycée, si l'on veut entrer dans une carrière pratique, on est donc obligé de reprendre toutes ses études et, ce qui est plus grave, d'imprimer à son esprit une direction nouvelle, assujettie à des méthodes auxquelles la culture classique n'a pas façonné les esprits. Telle est la cause qui pousse tant de jeunes gens vers les carrières assurément estimables du fonctionnariat, par défaut de préparations suffisantes aux carrières industrielles, agricoles et commerciales.

L'éducation moderne, au contraire, si elle était convenablement dirigée, devrait reposer essentiellement sur l'étude du français, des langues modernes et des sciences, et préparer d'une façon fructueuse aux carrières par lesquelles les citoyens peuvent vivre et servir leur patrie d'une manière indépendante.

Je vais examiner à ce point de vue et parallèlement les divers problèmes qui concernent l'enseignement moderne, comparé à l'enseignement classique, ce dernier reposant sur les langues anciennes.

Nous rencontrons tout d'abord une question générale, qui est commune aux deux enseignements : celle des programmes, soit pour le cours des études, soit pour les baccalauréats qui en forment jusqu'ici la sanction.

Ces programmes n'ont cessé de faire l'objet des délibérations du Conseil supérieur de l'Instruction publique ; ils ont été continuellement remaniés depuis vingt ans. Et cependant l'on n'a cessé de se plaindre de leur surcharge, résultant surtout de ce qu'ils sont rédigés et imposés par des spécialistes.

En ce qui touche la surcharge des programmes et leur existence même, je ne puis que reproduire ici un avis que j'ai toujours soutenu, c'est celui de leur suppression complète ; mais cet avis n'a point prévalu jusqu'ici.

Si j'ai soutenu qu'il ne devrait pas y avoir de programmes, c'est qu'ils ne me paraissent pas constituer la preuve ni d'une capacité, ni d'un développement intellectuel spécial de la part des candidats : ils prouvent seulement leur mémoire, et une mémoire souvent soumise à une préparation artificielle, qui ne laisse que peu de traces après l'examen. On devrait se borner à dire : telle année, on enseignera l'histoire ancienne; telle autre, l'histoire

romaine ; telle autre, on expliquera les œuvres de Virgile ou de Cicéron ; telle autre, l'arithmétique, etc.

Le professeur serait ainsi libre d'enseigner, sous la forme et dans la mesure qui lui conviendraient, les éléments de l'histoire, ou de l'arithmétique, ou ceux de l'interprétation des auteurs anciens ; la réalité et la bonté de son enseignement étant soumises au contrôle, bien entendu, tant des proviseurs que des inspecteurs, chargés de s'assurer s'il fait réellement travailler ses élèves et quel est le fruit qu'ils tirent de leur travail.

A mon avis, le but que doit se proposer le professeur, ce n'est pas d'enseigner un à un tous les articles d'un programme, détaillé point par point, mais c'est de donner à ses élèves une connaissance générale suffisante du sujet et surtout d'exciter les esprits des enfants, en éveillant leur curiosité et en leur communiquant le goût des choses qu'il enseigne ainsi que le désir de les étudier par eux-mêmes, dans la mesure de leur âge et de leur intelligence. En les provoquant ainsi à l'effort personnel, soit par l'étude de tel ou tel auteur ancien, ou français, ou allemand, ou autre ; soit par l'étude de l'histoire de telle ou telle époque ; soit enfin par l'étude de ces éléments des sciences, qui doivent faire l'objet principal de l'enseignement moderne et dont les commencements au moins sont comportés aussi par l'enseignement classique, en procédant ainsi, le professeur aura atteint, suivant moi, le but. Il l'aura atteint même si l'élève ne s'est attaché qu'à une partie des choses qui lui ont été apprises ; il importe seulement qu'il s'y soit intéressé et qu'il ait fait un travail d'assimilation personnelle. Il ne s'agit pas, en effet, d'entonner en quelque sorte à l'esprit, ou plutôt à la mémoire de l'enfant, une multitude d'articles compris dans un programme régulier ; comme, dans la « question judiciaire » d'autrefois, on entonnait au malheureux patient un certain nombre de litres d'eau, destinés à traverser les intestins et à s'évacuer au dehors.

Non : il faut intéresser, frapper l'enfant par un certain nombre d'idées, de notions qui resteront dans son esprit et lui procureront une instruction, c'est-à-dire une culture durable.

J'ai vu discuter et appliquer bien des programmes depuis vingt ans, sans qu'on cessât de se plaindre de leur surcharge ; et, cependant, sans que les professeurs spéciaux chargés de les reviser cessassent de maintenir cette surcharge : invariablement, ils déclaraient pour chacun des articles du programme qu'il était indispensable. Ils s'attachent avec persistance à démontrer successivement l'utilité de chaque article que l'on propose de supprimer et la nécessité de l'enseignement intégral de toutes les parties de chaque science. Et, cependant, les mêmes professeurs s'empressent de reconnaître que la plupart des élèves qui ont reçu un pareil enseignement ne le reproduisent ensuite aux examens que par un pur exercice de mémoire.

Aussi que voyez-vous souvent? J'ai eu plus d'une fois les confidences de divers professeurs, à qui leurs élèves disaient : « Ne pourriez-vous pas nous dicter votre cours ? » Les professeurs résistaient et avec raison. Certes, la pratique des cours dictés devrait être interdite ; car c'est le moyen d'enlever aux enfants toute initiative ; qu'ils sachent plus ou moins, peu importe au fond, ils en retiendront toujours quelque chose, si vous les avez intéressés, et cela suffit. En faisant travailler leur esprit, vous avez atteint le but.

Cela peut se faire d'ailleurs par toutes sortes de voies et moyens, que le professeur, s'il est capable, saura connaître ou imaginer, sans qu'il soit besoin de lui prescrire un artifice particulier et surtout de faire retenir aux enfants, par la pure mémoire, des milliers de noms et de dates, sans aucun fruit pour leur développement intellectuel.

Ainsi je conclurais à la suppression des programmes détaillés de tout ordre, pour les études ou les examens ; c'est leur emploi qui frappe d'impuissance l'initiative individuelle du professeur et de l'élève.

Il est une autre question, celle des allègements à apporter aux programmes, non plus dans le détail de leurs articles, mais sous le rapport du nombre et de la nature des objets enseignés. On a souvent proposé de rendre facultatifs certains enseignements. Cela dépend du développement et du caractère qu'on donnera, tant à l'enseignement classique qu'à l'enseignement moderne.

Sur la question du grec, par exemple, je commence par déclarer que si j'avais quelque préjugé sur le grec, ce serait en sa faveur. Je suis un des rares élèves de l'Université qui

en ont conservé quelque connaissance, quoique je ne sois pas spécialiste en cette matière. J'estime que le grec est la plus belle des langues antiques, au point de vue littéraire et philosophique. Mais je ne puis m'empêcher de constater, avec regret sans doute, qu'en fait le grec ne sert à rien dans nos sociétés modernes ; si ce n'est au point de vue de la culture littéraire, et que les élèves de nos lycées ne l'apprennent plus sérieusement depuis bien des années. Dans ces conditions, l'enseignement du grec ne devrait donc être conservé, à mon avis, comme obligatoire même dans l'enseignement classique ancien, si ce n'est pour les jeunes gens ou les familles qui désirent avoir cette culture spéciale et qui ont un goût suffisant pour s'y adonner de bonne volonté.

A cet égard, on a fait bien des raisonnements un peu puérils pour maintenir quelque utilité pratique au grec. Ainsi, on a cherché à établir que le grec servait aux médecins. C'est là une opinion que pas un professionnel ne prend au sérieux. Un médecin de notre temps n'a pas besoin de savoir un mot de grec. Cela ne sert qu'à fabriquer des noms de maladies, ou bien d'instruments pour des opérations chimiques ou physiques. Que ces noms soient conformes aux règles d'une étymologie rigoureuse, ou non, peu importe, du moment où l'on s'entend ; dût-on faire une construction de mots contraire aux règles, comme dans le mot radiographie qui est d'actualité aujourd'hui. C'est, en effet, un mot hybride, formé de grec et de latin. Mais qu'est-ce que cela fait, pourvu que tout le monde sache qu'il s'applique à un certain phénomène bien défini ?

En réalité, la suppression du grec s'est déjà opérée d'elle-même, et, dans l'enseignement classique, c'est à peine si, une fois leurs études terminées, nos jeunes gens se rappellent encore l'alphabet grec.

On s'est demandé encore dans quelle mesure les programmes devraient être diversifiés suivant les conditions locales de tel ou tel établissement public ? Je suis partisan de cette diversité, pourvu qu'on l'applique avec mesure. Mais je crois que cette question s'appliquerait à l'enseignement moderne qui professe la langue italienne dans les départements frontières de l'Italie, la langue espagnole à Bordeaux et à Bayonne, la langue arabe vulgaire en Algérie, etc., plutôt qu'à l'enseignement classique.

J'en dirai autant pour la part d'initiative qu'il convient de laisser, dans les matières facultatives, aux professeurs et aux conseils établis auprès de chaque maison d'éducation.

J'arrive maintenant d'une façon plus particulière à l'enseignement moderne.

L'organisation solide de cet enseignement est une chose tout à fait indispensable, étant donnée la direction des sociétés et de la civilisation humaine.

Voici comment je la comprends :

En premier lieu, quelle doit être la direction générale de l'enseignement moderne ? Je crois que cette direction doit être surtout scientifique; tandis qu'aujourd'hui on en a fait, en somme, un second enseignement classique d'un ordre inférieur, c'est-à-dire un enseignement littéraire et fondé sur les langues modernes, au lieu de l'être sur le grec et le latin. Or c'est là une conception inexacte à mon avis, et qui paralyse tout l'essor du nouvel enseignement et les fruits que l'on espérait en tirer.

L'enseignement moderne, pour être réellement fructueux à ses élèves et à la France, doit communiquer à ses élèves des connaissances susceptibles de devenir utiles plus tard, c'est-à-dire de leur permettre de concourir, par eux-mêmes et en vertu de leur initiative propre, aux progrès incessants des sociétés modernes, progrès fondés sur les sciences et sur leurs applications.

Je parle de l'enseignement scientifique en général et non de l'enseignement professionnel, qui en découle d'ailleurs, et sur lequel je reviendrai tout à l'heure.

A l'heure actuelle, et dans l'état présent de la civilisation des races européennes, il faut que l'esprit de nos enfants s'habitue de bonne heure aux conceptions et aux méthodes scientifiques, en un mot à tout l'ensemble des idées qui caractérisent la civilisation moderne ; ce sont ces conceptions, ces méthodes, ces idées qui devraient prédominer dans l'enseignement. A ce point de vue, je pense que l'enseignement moderne a été en partie faussé.

A ses débuts, on lui avait donné une forme scientifique assez générale, que l'on a restreinte de plus en plus, jusqu'à un degré tel que l'on en a fait une véritable doublure de l'enseignement classique : en s'imaginant qu'il

suffisait d'y remplacer les langues anciennes, grec et latin, par les langues modernes : l'allemand et l'anglais et, dans certaines régions, par l'italien, l'espagnol ou même l'arabe, tout en conservant le caractère essentiellement littéraire du vieil enseignement classique.

Sans doute, je suis le premier à reconnaître que l'idée d'enseigner ces langues modernes est excellente, mais non celle d'en faire un enseignement classique et littéraire.

C'est là le vice peut-être le plus grave de ce nouvel enseignement. En effet, une telle conception a eu pour résultat, non seulement d'y amoindrir le rôle des sciences, qui aurait dû être prépondérant, mais d'entraver la connaissance des langues vivantes elles-mêmes. A l'heure présente, dans l'enseignement moderne, les élèves n'acquièrent pas une connaissance réelle, effective, ni de l'allemand, ni de l'anglais, ni des autres langues modernes. On ne leur apprend ni à les parler ni à les écrire, de façon à pouvoir en faire un usage pratique. Au lieu de cela on enseigne aux élèves à admirer les beautés littéraires des auteurs allemands et anglais, de la même façon et par les mêmes procédés par lesquels on apprend aux élèves de l'enseignement classique ancien à admirer les beautés littéraires des auteurs grecs et latins. On a calqué pour ce prétendu enseignement moderne le moule du vieil enseignement classique.

La chose est arrivée par suite d'une conception inexacte de sa destination, et surtout parce que l'on a choisi les mêmes professeurs, élevés dans les mêmes établissements, c'est-à-dire ayant tous passé par la même filière de l'agrégation.

L'esprit de ces professeurs est rompu ainsi à de certaines méthodes, en dehors desquelles ils ne comprennent pas leur rôle éducateur. J'ai entendu maintes fois des professeurs d'allemand ou d'anglais, qui se considéreraient comme déshonorés, s'ils apprenaient à leurs élèves à parler et à écrire pour l'usage courant les langues qu'ils enseignent. « C'est aux maîtres de langues à faire cette besogne », et ils la méprisent.

L'idée fondamentale de ces professeurs, fort honorables et fort instruits d'ailleurs, c'est qu'ils doivent enseigner avant tout les auteurs classiques allemands ou anglais, c'est qu'ils doivent commenter Gœthe, Shakespeare, Schiller, comme on le fait dans les classes de lettres, pour les grands auteurs grecs ou latins, Homère, Sophocle, Cicéron.

Il résulte en outre de cette idée fausse ce grave inconvénient que, dans l'enseignement moderne, les professeurs de langues tendent à fausser notre culture nationale française, en substituant aux anciens, qui représentent pour nous des traditions d'origine, la tradition allemande ou la tradition anglaise. Or il est évident que nous ne devons pas prendre comme type la culture allemande ou anglaise. Certes, je ne veux pas dire que nous ne devions pas les faire connaître à nos élèves; mais seulement à titre secondaire, en les subordonnant, pour la France du moins, à une culture purement française, et seulement comme conclusion finale de la connaissance pratique de l'allemand et de l'anglais, préalablement acquise. Tandis qu'au contraire les procédés d'éducation suivis aujourd'hui ont pour effet de faire regarder une semblable connaissance pratique comme superflue, ou du moins accessoire; ainsi qu'elle l'est devenue pour le grec et le latin.

Dans l'enseignement moderne, il doit exister assurément une portion littéraire considérable; mais cette portion doit être tirée des auteurs français.

En un mot, si l'enseignement littéraire cesse d'avoir pour base le grec et le latin, il doit avoir désormais pour fondement, en France, la langue française. Quant aux langues modernes, comme l'allemand ou l'anglais, on doit, je le répète, rechercher surtout leur utilité pratique, c'est-à-dire qu'on doit enseigner avant tout à les parler et à les écrire.

Je voyais encore ces jours-ci de gros industriels belges, qui se plaignaient en disant : « Nous sommes obligés, pour nos affaires, de prendre les jeunes gens allemands qui nous arrivent, parlant aussi et écrivant le français. C'est qu'ils sont capables, quoique moins bien que vos nationaux, de rédiger nos lettres commerciales et de s'entretenir indifféremment soit dans leur propre langue, soit en anglais, soit en français.

« Au contraire, quand nous prenons un Français, il est d'ordinaire incapable d'écrire en allemand ou en anglais une lettre d'affaires, ou de soutenir une conversation. »

Telle est la plainte universelle.

L'enseignement moderne aurait dû remédier à cet état de choses.

Or qu'a-t-on fait?

On fait étudier à l'élève pendant huit ans les langues allemande et française et même, au début, on n'en faisait étudier qu'une seule.

J'ai été obligé, à cette époque, de me fâcher avec le directeur de l'enseignement secondaire, qui ne comprenait pas qu'on pût enseigner à la fois l'allemand et l'anglais, et qui répondait qu'on n'avait pas, dans les classes, le temps matériel de le faire.

Pourquoi? Parce qu'on avait adopté de point en point le programme du vieil enseignement classique, et qu'on échelonnait l'allemand et l'anglais suivant la même méthode que le latin, d'après l'explication de la grammaire et des auteurs réputés classiques. De cette manière, il ne restait plus assez de temps pour enseigner deux langues; pas plus qu'on n'en aurait aujourd'hui pour enseigner à la fois le grec et le latin.

Il y a là une réforme capitale, qu'on ne pourra pas entreprendre tant qu'on recrutera les maîtres d'allemand et d'anglais d'après les méthodes et programmes usités jusqu'ici dans les épreuves des concours d'agrégation. Il faut qu'on s'efforce de changer le système actuel. Assurément, les jeunes gens qui se destinent au professorat classique sont fort instruits, fort capables; mais ils ont pris une direction d'esprit telle qu'à moins d'agir très fortement sur eux, ou plutôt sur leurs professeurs mêmes, on n'obtiendra pas qu'ils modifient leur méthode dans l'enseignement des langues.

Ils possèdent à fond la méthode du vieil enseignement classique et ils l'utilisent fidèlement pour enseigner à leurs élèves l'allemand et l'anglais.

C'est là une marche tout à fait nuisible; c'est l'une des fautes capitales qui ont été commises dans l'enseignement moderne.

M. le Président. Ce n'est pas le programme que vous critiquez, ce sont les méthodes et le recrutement des professeurs.

M. Berthelot. Parfaitement, ou, plutôt, c'est le programme, aussi bien que les méthodes; car le programme est une conséquence des méthodes.

Si l'on examine les programmes, on peut voir, par exemple, que telle année, on étudiera telle œuvre de Schiller, de Gœthe; puis, à la classe, on commente ces auteurs comme Sophocle, Cicéron ou tout autre écrivain grec ou latin.

Voilà justement ce que je critique.

M. le Président. Vous ne voudriez pas qu'on se servît des langues étrangères comme d'un moyen de culture littéraire?

M. Berthelot. Telle n'est pas assurément mon idée; j'estime seulement que ce ne doit pas être leur destination principale.

Quand les élèves auraient appris les langues modernes, rien n'empêcherait de leur faire des lectures littéraires, mais en donnant ces études comme secondaires et subordonnées à la langue française.

M. le Président. Vous voudriez qu'on apprît surtout à parler et à écrire ces langues modernes?

M. Berthelot. Sans doute.

Cette critique de l'enseignement moderne est liée à une autre que voici:

On a voulu calquer l'enseignement moderne sur l'enseignement classique, en le distribuant en un même nombre d'années.

On a d'abord adopté la même division en classes et en études, c'est-à-dire la même combinaison qui existe dans l'enseignement secondaire. On a également adopté la même distinction des professeurs et des maîtres répétiteurs. On a, par là même, inculqué à l'enseignement moderne les défauts essentiels de l'enseignement secondaire. Tandis que l'enseignement moderne aurait dû être, à mon avis, organisé par des procédés semblables à ceux de l'enseignement primaire supérieur, où les distinctions fâcheuses que je viens de rappeler n'existent pas, au moins comme fondamentales.

C'est là une nouvelle faute capitale qui a été commise, lorsqu'on a inauguré l'enseignement moderne, il y a dix ans, et cet enseignement aura bien de la peine à s'en relever. Quand une organisation est faussée dès les origines, il s'y crée des situations et des intérêts, contre lesquels il est presque impossible de réagir en suite.

La faute est d'autant plus frappante que les congréganistes, rivaux de l'enseignement de l'État, ne l'ont pas commise; ils ont pris simplement leurs écoles primaires supérieures, ils les ont développées, et aujourd'hui ils arrivent et au niveau du baccalauréat et au développement de l'enseignement moderne, d'une façon plus simple, plus rapide, et tout aussi fructueuse que notre enseignement actuel. Peut-

être même leurs élèves savent-ils mieux les langues vivantes que les nôtres.

Je n'ai pas de renseignements suffisamment développés pour insister sur ce dernier point. En tout cas, il ne s'agit pas là d'une utopie; ce que je demande est déjà réalisé, à côté de nous, en dehors de l'Université, et j'estime que l'Université aurait beaucoup mieux fait d'adopter ce système et qu'elle ferait bien, même à l'heure présente, de modifier le sien en conséquence.

Voici une autre faute très grave également commise dans l'organisation de l'enseignement moderne. Quand on l'a organisé, et j'ai assisté à cette organisation, on s'est aperçu qu'en lui assurant sa durée légitime, elle comportait deux années de moins que l'enseignement classique. Aussitôt, le souci fondamental des directeurs a été d'ajouter deux ans à l'enseignement moderne, pour qu'il ne pût pas finir plus tôt.

M. le Président. On n'a ajouté qu'une année, M. Berthelot.

M. Berthelot. Je vous demande pardon, M. le président, on a ajouté deux années. Et voici comment :

On en a d'abord ajouté une à l'enseignement secondaire moderne, et une seconde dans les universités, c'est le P. C. N. : année de préparation préliminaire aux études médicales.

Le souci principal a été de niveler les deux enseignements.

On s'est dit : « Tous les enfants, tous les jeunes gens abandonneront l'enseignement classique et passeront par l'enseignement moderne, si nous leur ouvrons une route plus courte. » Alors on a remédié à ce prétendu inconvénient, d'une manière artificielle, en ajoutant une série de matières diverses aux programmes, ce qui a abouti à prolonger les études d'une année.

Or, il eût été préférable de toute façon que cet enseignement moderne comportât deux années de moins, afin que les jeunes gens puissent les consacrer aux études professionnelles.

Aujourd'hui les jeunes gens qui veulent entrer dans les carrières industrielles, ou scientifiques, y entrent trop tard : leur esprit n'a plus la même souplesse, ni la même facilité à se prêter aux études professionnelles. Avec les deux années que l'enseignement moderne aurait laissées disponibles, la place nécessaire était toute trouvée.

Je n'en veux pour preuve que ce qui s'est passé, pour les études médicales, notamment, ainsi que je viens de le rappeler.

A un moment donné, on s'est aperçu que les jeunes gens, sortis des lycées, n'avaient pas la préparation suffisante pour entreprendre immédiatement les études médicales. On a créé alors ce qu'on a appelé le P. C. N., c'est-à-dire une année d'études supplémentaires, pour la physique, la chimie, les sciences naturelles.

Voilà bien une année qui aurait dû toujours être portée en diminution de l'enseignement moderne.

Pour les études agronomiques, il y a aussi un certain nombre de matières qu'il faut s'assimiler de bonne heure.

Il en est de même parmi les études industrielles, surtout pour celles qui exigent certaines connaissances scientifiques : je citerai ces industries de l'électricité, qui prennent partout une extension énorme et qui réclament, au point de vue pratique, des connaissances scientifiques très approfondies. Des écoles d'électricité se sont fondées pour ces objets en Suisse et en Belgique. En France, on commence d'ailleurs à en organiser.

Or, ces matières relèvent de l'enseignement moderne. C'est là une des raisons pour lesquelles il y aurait eu tout profit, je le répète, au point de vue social, à ce que cet enseignement demeurât plus court de plusieurs années que l'enseignement classique, afin de rendre possibles les études professionnelles dès l'adolescence.

Tout au contraire, on s'est ingénié à allonger l'enseignement moderne, sous l'empire de vues un peu étroites, et dans la crainte que sa brièveté plus grande ne nuisît à l'enseignement classique.

Telles sont les causes pour lesquelles j'aurais voulu que l'enseignement moderne ne fût pas donné dans les mêmes établissements, ni par les mêmes méthodes, ni par le même personnel que l'enseignement classique; attendu que l'un de ces enseignements réagit d'une manière nécessaire sur l'autre, lorsqu'ils relèvent d'un même organisme.

Cet inconvénient ne se serait pas produit si l'on avait institué un enseignement moderne autonome. Ce n'est pas que je sois très partisan de l'autonomie des lycées; mais par con-

tre, j'admettrais parfaitement et je voudrais une certaine autonomie, aussi étendue que possible, pour chacun des grands groupes d'enseignement.

Si cette distinction avait été faite dès l'origine de l'enseignement moderne, nous aurions eu beaucoup plus de souplesse dans les méthodes, dans le recrutement des professeurs, dans les programmes, et la durée plus courte des études aurait permis plus facilement de les donner comme base aux enseignements professionnels des grandes industries.

Voici maintenant diverses autres questions du questionnaire de la Commission, auxquelles il est utile de répondre.

J'ai parlé tout à l'heure avec développement de l'enseignement des langues vivantes : à ce point de vue, je suis tout à fait partisan du séjour de nos jeunes gens à l'étranger.

Nous avons déjà un certain nombre de bourses qui ont cette destination, et je crois qu'il faut en multiplier le nombre.

En ce qui touche l'enseignement du dessin, je ne suis pas un spécialiste; mais je ferai cette seule observation que, dans l'enseignement moderne, le dessin devrait recevoir une forte direction professionnelle, sans être négligé cependant au point de vue purement esthétique. Il y a, en effet, nécessité à ce que les jeunes gens qui veulent devenir ingénieurs ou architectes connaissent la géométrie descriptive, ainsi que le dessin des machines et des appareils.

J'arrive à une chose beaucoup plus grave : il s'agit du baccalauréat, tant classique que moderne. Je suis partisan de sa suppression pure et simple, dans les deux ordres, et voici comment j'entendrais le remplacer.

Un certificat d'études, constatant qu'elles ont été convenablement faites, serait délivré à la fin des études par une Commission, présidée par le chef de l'établissement où le jeune homme aurait étudié. Il ne comporterait pas un examen proprement dit sur l'ensemble des matières; il ne constituerait pas un examen mnémotechnique, tel que celui du baccalauréat, si sujet à ouvrir la porte à une préparation artificielle. Ce certificat suffirait, à mon avis. En effet, il constaterait le fait essentiel. Comme je le disais tout à l'heure, le but principal des études, c'est d'exciter l'esprit.

Or, les jeunes gens qui ont consacré huit ou dix ans à un enseignement classique ont pour la plupart la capacité suffisante. Dans le cas où ils sont d'une incapacité réelle et n'ont pas d'aptitudes, la Commission, d'après l'ensemble de leurs notes scolaires, fera bien de les éliminer : sous cette condition que l'élimination soit restreinte dans d'étroites limites, par exemple au dixième des aspirants. Ainsi l'on se bornerait a peu près à constater que les élèves ont suivi avec diligence l'enseignement donné. Dans le cas où l'on aurait reconnu chez eux un degré de culture plus élevé, on pourrait le mentionner dans le certificat.

Il s'agit, vous le voyez, de mettre fin à ces artifices de préparation mécanique, qui, pendant les six derniers mois et même les deux dernières années, fatiguent les jeunes gens et les dégoûtent d'un travail vraiment sérieux, pour leur communiquer une fausse apparence de connaissances qu'ils n'ont pas.

Ce certificat soulève diverses difficultés que vous apercevez déjà.

M. le Président. La difficulté s'élève pour les établissements privés, les établissements libres, comme on dit.

M. Berthelot. Voici, je pense, la solution que l'on pourrait donner à cette difficulté.

Tous les établissements privés qui accepteraient d'être soumis à l'inspection de l'État, afin qu'on pût s'assurer que leur enseignement est d'un niveau suffisant, pourraient avoir le droit de délivrer des certificats d'études.

Maintenant, en Allemagne, ce droit existe; et il peut être retiré d'une année à l'autre, si les études ne sont pas maintenues suffisamment fortes. Peut-être en France, ce droit, une fois accordé serait-il plus difficile à retirer, les établissements frappés se livrant à des réclamations incessantes.

Quant aux établissements, qui ne voudraient pas accepter le contrôle de l'État, leurs élèves pourraient être soumis à un jury d'État chargé d'un examen proprement dit. Bien qu'on ne puisse pas se dispenser de l'examen pour des cas de ce genre, non plus que pour le cas des jeunes gens élevés dans leur famille et en dehors de toute école, on réduirait en définitive ainsi le système de l'examen au strict nécessaire.

Reste cette question : Le diplôme de l'enseignement moderne peut-il donner accès aux facultés de droit et de médecine? Ici, il ne s'agirait plus d'un diplôme, mais d'un certificat

d'études. Or, je ne vois pas pourquoi ce certificat ne serait pas équivalent, dans ce cas, au baccalauréat de l'enseignement classique.

En ce qui touche l'école de droit, n'étant pas légiste, je ne suis pas compétent; mais je ne crois pas que, pour cette faculté, l'équivalence des deux enseignements présente de grosses difficultés. Je me suis entretenu, à ce sujet, avec diverses personnes.

En effet, la Faculté de droit a ses contrôles, ses examens propres. En cette matière, les jeunes gens doivent faire preuve de capacité ultérieure ; et du moment qu'ils auront préalablement prouvé qu'ils ont participé, soit à la culture classique, soit à la culture moderne, il serait étrange qu'on ne leur donnât pas les mêmes facilités.

M. le Président. Vous verriez sans inquiétude qu'on pût arriver à la Faculté de droit ou à la Faculté de médecine, après un cours d'études plus réduit que celui de l'enseignement classique.

Vous ne craignez pas que tous les jeunes gens se précipitent vers l'enseignement moderne, pour arriver plus tôt ?

M. Berthelot. Il faudrait examiner cette question de plus près ; l'enseignement moderne comporte, selon moi, les suites nécessaires pour ceux qui veulent en tirer parti dans leur carrière ; les années laissées disponibles fournissent la facilité de les remplir par des études professionnelles.

J'ai dit quel est le profit d'une durée plus courte de l'enseignement moderne, pour les jeunes gens se destinant à une carrière privée, industrielle ou autre. En définitive, chacun apprendra ce qu'il voudra. Je comprendrais, à la rigueur, que pour les études de droit et de médecine, il fût exigé un certain ordre d'études exceptionnelles : cela existe déjà, pour la médecine, par exemple, dans l'enseignement P. C. N. des Facultés des sciences.

M. le Président. Cette barrière est imposée pour l'enseignement classique, aussi bien que pour l'enseignement moderne. Il y aura donc toujours un avantage d'une année en faveur de l'enseignement moderne.

M. Berthelot. Assurément : mais quel inconvénient y a-t-il au point de vue social? Je ne vois pas en vertu de quel principe on allongerait, arbitrairement, les études de tout le monde, au profit égoïste des études littéraires. Pour le choix entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne, en définitive, ce sont les familles qui sont compétentes. Ce sont elles qui savent quelles dispositions l'enfant peut avoir, quelle carrière il doit poursuivre. Je n'envisage pas, en ce moment, l'utilité que peut avoir l'un ou l'autre enseignement. Ceux qui auront le goût de l'enseignement classique le prendront tel qu'il est, avec sa durée plus longue. Ceux qui voudront arriver plus vite à un but pratique, iront à l'enseignement moderne. Cela amènera, peut-être, une diminution considérable dans le nombre des jeunes gens qui se destinent aux études classiques. Mais enfin nous n'avons pas à envisager une conséquence qui n'intéresse que certaines classes, mais plutôt l'utilité sociale. Je ne vois pas d'utilité sociale à ce que l'immense majorité de notre jeunesse soit ainsi forcée de suivre une carrière qui fait tant de fruits secs ou de déclassés. Je vois bien plus d'avantages à ce qu'ils aient la liberté d'aboutir à une profession utile et fructueuse pour la société. Je ne recule donc pas devant cette conséquence.

« Ne conviendrait-il pas, dit encore le questionnaire, que les programmes des examens d'admission aux écoles spéciales fussent établis avec le concours de l'Université ? » C'est bien mon avis. Cela existait encore, il y a une vingtaine d'années. L'École polytechnique avait pris devant l'Université des engagements à cet égard. Elle les a violés, sans même donner d'explications et bien que dans cette intention on eût introduit, dans le nouveau Conseil supérieur de l'Université, des représentants des grandes Écoles. Mais je n'aborderai pas cette question du Conseil supérieur devant la Commission, puisqu'elle ne l'a pas agitée.

On me demande si, à mon avis, « l'inspection générale, acceptée par les écoles privées, en vue du certificat d'études, devrait porter sur les maisons d'enseignement considérées dans leur ensemble, aussi bien que sur les professeurs individuellement? » Sans contredit. Il est nécessaire de comparer la valeur relative des maisons d'enseignement. Dès lors, celles qui désireraient avoir ce privilège de délivrer des certificats d'études valables pour les carrières de l'État, devraient accepter d'être soumises à une inspection de l'État.

« Moyens de corriger les défauts de l'inspection. » Je n'ai pas à discuter cette question ; je serais entraîné dans de trop longs développements.

« Bourses d'études. — Comment sont-elles accordées ? » Elles sont accordées en général au concours, dans de bonnes conditions d'équité.

M. Gallot. Il faudrait y apporter moins de favoritisme et tenir davantage compte de l'instruction.

M. Berthelot. C'est ce qu'on fait en général, et, en fait, le favoritisme entre pour bien peu de chose dans cette distribution de bourses. Mais il faut tenir compte de ce que les bourses de l'enseignement secondaire ne sont pas seulement accordées aux enfants, mais aussi aux parents, pour services rendus à l'État. Autrefois, c'était une habitude que les fils de professeurs fussent élevés dans le même établissement avec des bourses d'études.

M. Isambert. En fait, cet usage est rétabli.

M. Berthelot. J'en ai fini, et je n'ai plus rien à ajouter, à moins que vous ne soyez désireux de me poser quelque question.

M. le Président. Personne n'a de question à poser à M. Berthelot ?...

Je remercie M. Berthelot d'avoir bien voulu témoigner devant la Commission d'une manière si intéressante.

Déposition de M. WALLON.

M. le Président. Monsieur Wallon, vous avez demandé à être entendu aujourd'hui par la Commission parce que les autres jours vous ne disposez pas entièrement de votre temps. M. Lavisse, qui était appelé aujourd'hui devant la Commission, après M. Berthelot, s'est empressé d'exprimer lui-même le désir que nous vous donnions immédiatement la parole. Votre déposition ne doit pas comporter, m'avez-vous dit, de bien longs développements ?

M. Wallon. Non. Je regrette de faire attendre un peu M. Lavisse.

M. le Président. Nous avons voulu ne pas vous faire attendre plus longtemps.

Vous êtes secrétaire perpétuel de l'Académie des inscriptions et belles-lettres ; vous avez été Ministre de l'Instruction publique et professeur à la Faculté des lettres ; vous vous êtes toujours intéressé aux questions d'enseignement et vous les possédez complètement. Vous pouvez nous éclairer utilement sur certains points du questionnaire. Je vous demande donc de choisir les points sur lesquels vous désirez vous expliquer.

M. Wallon. Sur les trois premiers sujets : statistique de l'enseignement secondaire, régime des lycées et collèges, éducation, vous avez des renseignements plus précis que ceux que je vous pourrais donner. Je suis depuis longtemps sorti des lycées, mais j'y ai conservé des attaches : j'ai un fils et un gendre professeurs dans des lycées de Paris. Ils seraient assez d'avis de donner aux lycées et collèges un peu plus d'autonomie, comme on le demande dans ce questionnaire. Il y a certainement des règles appliquées d'une façon trop étroite. Si on donnait aux proviseurs un peu plus de latitude, il en résulterait de grands avantages pour l'enseignement secondaire. Les règles sont trop uniformément appliquées partout.

En ce qui concerne le concours d'agrégation, M. Lavisse, qui l'a présidé, pourra vous dire qu'il est indispensable pour l'avenir de l'enseignement. On y est préparé par l'école normale supérieure, par les conférences des facultés, qui sont maintenant si florissantes. Ce sont choses qu'on ne peut qu'encourager et maintenir.

Quant à l'enseignement moderne, y a-t-il lieu de le développer? Je crois qu'il y aurait lieu, plutôt, de le réduire. M. Duruy avait eu une excellente idée en établissant une sorte d'enseignement spécial à l'usage de ceux qui pouvaient négliger l'étude des langues anciennes, afin d'arriver plus tôt, vers quatorze ou quinze ans, par exemple, à l'apprentissage du commerce et de l'industrie. Il avait fait l'application de cette pensée au lycée de Mont-de-Marsan, mais l'essai n'a pas été étendu davantage. Au lieu de cela, on a fait un enseignement dit moderne, qui prétend rivaliser avec l'enseignement classique, et même, quoiqu'il ne l'avoue pas, le

remplacer. Je crois que ce serait très malheureux. L'enseignement classique doit être maintenu dans toute son étendue. C'est vraiment le fond de l'éducation secondaire, et ce n'est pas quand, en Allemagne, en Angleterre, aux États-Unis et autres pays, étrangers, par leurs langues, aux origines latines, le latin et le grec sont la base de l'enseignement secondaire, ce n'est pas nous, tenant au latin par toutes les racines, pour ainsi dire, de notre langue, qui pourrions en réduire l'enseignement.

En ce qui touche l'enseignement moderne on me paraît avoir dépassé le but. La pensée de M. Duruy, avec qui j'en ai causé plus d'une fois, c'était, je le répète, de créer un enseignement qui permît aux jeunes gens de se livrer de bonne heure au commerce et à l'industrie et nullement de les acheminer vers les fonctions publiques. On s'est plaint de cette tendance des familles à pousser leurs enfants dans cette voie, et, par des réformes déjà accomplies, par celles que l'on projette encore, on fait cette voie de plus en plus large. On voudrait même faire d'un simple certificat d'études secondaires l'équivalent du baccalauréat classique, donnant entrée aux écoles de droit ou de médecine. Ce qu'il importe, tout en faisant une large part aux études libérales, qui sont l'honneur de notre race, c'est de diriger la masse de la jeunesse française vers cette carrière industrielle, dont l'extension est plus que jamais nécessaire à la prospérité et à la grandeur de la France.

M. le Président. Vous croyez donc qu'on a eu tort de développer l'enseignement spécial comme on l'a fait en 1881 et 1886.

M. Wallon. Oui, je le crois. Même dans les écoles où on n'apprend que du français, si on y consacre quatre ans, on devrait, pendant deux ans au moins, y joindre des notions élémentaires du latin. On saurait bien mieux le français si on apprenait quelque chose de l'origine des mots dont il se compose. On fortifierait beaucoup et l'on simplifierait par là l'étude de notre langue. Ainsi dans les écoles de filles où on n'apprend que le français, on se jette, faute de mieux, dans les subtibilités de l'analyse grammaticale, et j'ai été souvent effrayé de voir quelles grammaires ont été faites à l'usage de ces écoles. Elles comprennent une foule de choses que je n'ai jamais sues et que je ne saurai jamais. (*Sourires.*)

Voilà pour le latin. Quant au grec, il serait fort regrettable de le supprimer de l'enseignement classique. Voyez combien dans la pratique de l'histoire naturelle, de la médecine, etc., il est nécessaire d'en savoir quelque chose : pour en comprendre la langue, on ne peut pas se passer d'un dictionnaire grec; et quant à ceux qui font avec le grec les mots composés que la science réclame, il leur arrive, faute de connaître suffisamment la langue, d'accoupler des racines à contre sens. Théophile et Philothée, voilà deux mots composés des mêmes éléments et qui ne veulent pas dire la même chose. Je conviens que le plus grand nombre des élèves ne retiendront jamais bien ce qu'ils ont pu savoir de grec, mais il n'est pas mauvais qu'on l'ait un peu appris, même si en sortant du lycée on ne peut pas lire Homère ou tout autre auteur à livre ouvert. Il reste toujours quelque chose de la culture qu'on a reçue.

M. le Président. Pensez-vous qu'il faille commencer de bonne heure le latin et le grec ?

M. Wallon. Oui, pour le latin surtout.

M. le Président. M. Gréard nous a dit qu'il serait possible de ne commencer l'étude de ces langues qu'à partir de quatorze ou quinze ans, surtout si on a jusque là étudié le français avec fruit.

M. Wallon. Sans doute, on peut commencer à cet âge, si on ne l'a pas fait plut tôt. Je m'incline devant l'autorité de M. Gréard : il est plus compétent que moi en matière de pédagogie; mais, je persiste à croire que, dès la septième, on peut faire une place au latin sans préjudice du reste.

Sur le baccalauréat, M. Lavisse pourra vous parler beaucoup mieux que je ne le ferais moi-même. Il a écrit dans la *Revue de Paris* un excellent article à ce sujet, spirituel, comme tout ce qu'il fait. Il n'y a rien à dire aux critiques qu'il a formulées. Le baccalauréat comporte aujourd'hui des abus qui en ont fait demander la suppression. Mais je n'hésite pas à en préférer la réforme. Je crois que M. Lavisse reconnait lui-même que, dans l'état présent des choses, la suppression en serait difficile. Avant d'en arriver là, il serait bon d'avoir de ces collèges-types qu'il a si bien décrits. Seulement qu'il me permette de le lui dire, ces collèges où l'on a la liberté de faire à peu près ce que l'on veut et quand on le veut, me paraissent un peu des collèges congréga-

nistes relevant de l'abbaye de Thélème, si chère à Rabelais. (*Sourires.*)

Les abus justement signalés dans la pratique du baccalauréat paraissent surtout résulter de la multitude des candidats. Autrefois, l'examen n'était subi qu'en vue de l'enseignement, ou pour l'admission dans les écoles de droit et de médecine. Depuis, on l'a demandé pour les écoles militaires qui comportent déjà des examens d'entrée difficiles, comme à Saint-Cyr pour l'histoire. On l'a demandé pour bien d'autres écoles, même pour toutes les administrations publiques, en vue de diminuer le nombre des candidats. On n'y a pas réussi. Avec les projets de développement de l'enseignement moderne, ce serait encore bien autre chose !

Dans le système que M. Combes propose au Sénat, on supprimerait le baccalauréat pour le remplacer par un certificat d'études. Tous ceux qui passeraient par le lycée obtiendraient certainement ainsi un certificat. Il n'y a pas un proviseur, pas un principal de collège qui, sauf à demander une année de plus au candidat jugé une première fois insuffisant, laisserait sortir un élève de son établissement sans lui donner ce certificat.

Tout le monde aujourd'hui ne se présente pas au baccalauréat; il y a, par le fait des élèves, des éliminations volontaires. Désormais, il n'y aurait pas un élève sortant qui n'eût son diplôme et ne se crût en droit de prétendre à tout.

Les griefs plus ou moins fondés que l'on a relevés contre le baccalauréat ont leur principe dans l'accumulation des candidats. Pour y suffire, on a été amené, vers 1840, je crois, à faire des éliminations ; à cette fin, on a institué, avant l'examen oral, un examen écrit. C'est là ce qui a fait la plus grande place au hasard dans l'examen. Ce fut d'abord une version latine ; puis on y a ajouté une composition française. Pour la version latine, on peut en varier le texte. Pour la composition française, on ne peut pas toujours répéter les mêmes questions générales ; car ces questions étant réunies dans les livres qui en donnent une solution, les candidats ne s'attacheraient plus qu'à ces recueils. Afin d'échapper à cet inconvénient, on en est arrivé à poser des questions qui sont plutôt des questions d'histoire littéraire, telles qu'on en demande aux candidats à la licence. Il est dès lors trop facile d'y trouver des moyens d'attaque contre les procédés de l'examen.

L'aléa se trouvant surtout dans les épreuves écrites, c'est sur elles que devraient porter d'abord les réformes. Selon moi les épreuves devraient se borner à deux compositions latines. Je ne réclamerais pas un thème, comme on le fait pourtant à l'école des Chartes. On donnerait deux versions latines, l'une prise dans les auteurs expliqués en rhétorique, l'autre dans un des auteurs expliqués en quatrième; si l'élève qui n'a pas réussi dans l'épreuve de rhétorique peut comprendre la version de quatrième, on saurait lui en tenir compte; s'il a échoué sur ces deux textes, c'est qu'il est réellement insuffisant.

A l'épreuve orale, on demanderait à l'élève quels auteurs il a expliqués et l'examen porterait non pas sur les passages expliqués, mais sur quelques autres des mêmes auteurs; et après avoir pris un auteur de rhétorique, on pourrait prendre un auteur de quatrième.

De même, pour l'histoire, pour la philosophie, on multiplierait au besoin les questions sur les choses essentielles, qu'un élève ayant bien suivi la classe ne peut point ne pas savoir. De cette façon on ne laisserait au hasard que ce que l'on ne peut pas lui ôter.

Par qui doit être fait l'examen? Faut-il le laisser aux facultés, ou en donner la charge à des professeurs de l'enseignement secondaire?

Plusieurs veulent l'ôter aux facultés par des raisons qu'on s'attache à rendre fort honorables. Le professeur de faculté, dit-on, est d'un ordre trop élevé; il est trop au-dessus du niveau de l'examen; il fait des questions auxquelles le candidat ne peut atteindre; pour le dire plus simplement, en un mot, il est trop étranger aux matières de l'examen. On oublie que le professeur de faculté, qui a été sans doute bon élève de lycée, a le plus ordinairement exercé pendant plusieurs années l'enseignement dans les lycées. Le contraire est l'exception; et, s'il n'en est pas toujours ainsi, c'est à l'Administration qu'il faut s'en prendre. L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ne doivent pas faire comme deux camps retranchés sans communication; il y a tout profit et toute justice à ce que l'un se recrute dans l'autre; c'est ainsi que cela se pratiquait autrefois, et c'est du reste ce qui se pratique encore aujourd'hui. Les membres des écoles d'Athènes (un ou deux par an), sont

eux-mêmes, au retour, placés souvent dans un lycée avant d'être chargés d'une conférence dans une faculté. J'ajoute que les candidats n'ont pas à se plaindre d'avoir pour examinateur un professeur qui a quitté depuis quelque temps déjà l'enseignement secondaire. Il est disposé à s'arrêter moins au menu détail et à s'en tenir aux questions plus générales où le candidat a plus d'espace pour se mouvoir.

C'est le professeur de Faculté qui pourrait souhaiter d'être déchargé de cet examen et il faut en convenir, à Paris, la charge est trop lourde et les moyens qu'on est forcé de prendre pour l'alléger donnent prise à la critique.

M. Lavisse a parlé avec beaucoup d'esprit de ce qui se passe à Paris. On réunit 100 élèves qu'on divise en quatre sections, puis les compositions de chaque section sont corrigées par des professeurs différents, ce qui déjà permet des comparaisons dont le résultat peut être très fâcheux; telle copie éliminée dans une des sections aurait pu être admise dans une autre. On échapperait à ce grief, en ne donnant pas le même texte dans les différentes sections. Quant à l'examen oral, il se passait autrefois devant tous les professeurs. M. Lavisse a montré d'une façon vraiment comique comment se passent maintenant les examens.

Chaque professeur prend le candidat à part, dans un coin de la salle. On dirait que l'élève est au confessionnal; pour me servir d'une autre analogie dans un ordre d'idées fort dissemblable, ce sont des examens par petites tables, comme des soupers dans les grandes soirées. Disons-le bien, la publicité n'existant plus, la sanction manque absolument.

Il est donc évident qu'on ne peut pas laisser les choses telles qu'elles se passent à la Faculté des lettres de Paris; il faut qu'elle ne soit pas débordée par le nombre des candidats. En 1870, à la Faculté de Paris, nous étions douze professeurs dans cette Faculté. Aujourd'hui, le nombre des examens est beaucoup plus considérable. A-t-il doublé, triplé? Quand il serait quatre fois plus grand, ce ne serait que l'équivalent de ce qui se passait en 1870, car j'ai reçu, comme doyen honoraire, l'affiche de cette année, et j'y ai compté en tout quarante-huit examinateurs, tant professeurs que professeurs adjoints ou maîtres de conférences. La Faculté de Lyon est aussi un peu trop chargée, mais je ne vois pas pourquoi les autres Facultés ne pourraient pas suffire aux examens. En tout cas, on ne peut pas faire une règle spéciale pour Paris. J'admettrais très bien, adoptant une partie de la proposition de M. Rambaud, au Sénat, que les professeurs de l'enseignement secondaire fussent admis dans le jury d'examen, mais je n'irais pas jusqu'à n'admettre qu'eux et je voudrais qu'on les prît, autant que possible, parmi les émérites. Non pas que je suspecte en quoi que ce soit l'indépendance des professeurs de lycée; ils sont aussi indépendants qu'on l'est dans les Facultés, où jamais l'impartialité n'a été mise en doute. En 1850, quand on a fait la loi sur la liberté de l'enseignement, on n'a pas songé un instant à enlever le baccalauréat aux Facultés; de même en 1875, quand on a établi la liberté de l'enseignement supérieur. Mais si l'indépendance des personnes n'est pas contestable, il faut, autant que possible, mettre le jury au-dessus de tout soupçon. C'est pour cela que je voudrais que l'examen du baccalauréat fût maintenu comme en 1850, comme en 1875, comme il l'a été, depuis l'origine, aux Facultés. Mais sans souscrire au système de M. Rambaud qui demande un jury composé de professeurs de lycée avec un professeur de Faculté pour président, j'admettrais que des professeurs de l'enseignement secondaire fussent adjoints au jury des Facultés dans les villes où les professeurs de Faculté ne seraient pas assez nombreux pour faire seuls les examens.

Je parlais de professeurs émérites. On a dit, M. Rambaud notamment à la commission du Sénat, que souvent les émérites entendaient ou voyaient mal. (*Sourires.*)

M. le Président. Cette appréciation ne s'applique pas aux anciens professeurs de Faculté. (*Sourires.*)

M. Wallon. En tout cas, je crois qu'à Paris on trouverait facilement des professeurs émérites de l'enseignement secondaire qui pourraient être appelés à faire les examens du baccalauréat de concert avec les professeurs de Faculté. Ce ne serait d'ailleurs pas une nouveauté: de mon temps on prenait quelquefois, pour la partie scientifique de l'examen, un professeur de lycée, et personne n'y trouvait à redire.

M. le Président. Seriez-vous d'avis qu'on tînt compte des livrets scolaires jusqu'à dispenser de tout ou partie de l'examen?

M. Wallon. Je suis opposé à toute dis-

pense d'examen et je crois être ici en contradiction avec M. Lavisse et avec d'autres aussi. Je pense que, pour la bonne réputation de l'examen, il ne faut dispenser personne. Qui dispenseriez-vous? Les bons élèves? Ce ne sont pas eux qui encombrent les séances d'examen. On voit tout de suite, aux premières questions, ce qu'ils savent, et si on pousse l'examen plus loin, ce n'est pas pour les éprouver, c'est pour leur faire plus d'honneur. Si vous faites ces suppressions dans l'examen, vous susciterez des doutes sur sa validité et diminuerez son autorité. Encore une fois ce ne sont pas les bons élèves qui sont encombrants, ce sont les médiocres, à cause du temps qu'on perd à les interroger. Je ne pense donc pas qu'il y ait lieu de supprimer l'examen en tout ou en partie pour personne.

Quant aux livrets scolaires, je désire qu'on leur donne la plus grande extension possible et qu'on les reçoive de tous les établissements; ils vaudront ce qu'ils vaudront. Il est évident qu'un livret scolaire délivré par le lycée Louis-le-Grand a une plus grande autorité que le livret délivré par un collège ou une école libre dont nous ne pouvons pas toujours répondre. Mais enfin tout élève aurait son livret et on en tiendrait compte selon l'estime que mériterait l'établissement qui l'aurait délivré.

La question du baccalauréat a été très vivement agitée dans l'Université, tant par les professeurs qui font subir cet examen que par les professeurs de l'enseignement secondaire, et leur avis doit être pris en sérieuse considération.

L'an dernier, M. Lavisse doit le savoir, la Société de l'enseignement supérieur à Paris l'a discutée dans une série de séances hebdomadaires. Le procès-verbal en a été rédigé, et les conclusions telles qu'elles ont été admises se trouvent dans un rapport de M. Picavet qui nous a été envoyé au Sénat et que la Commission de la Chambre des Députés a sans doute reçu aussi.

J'appelle toute votre attention sur les trois premières de ces propositions : « 1° On donnera plus de force à l'enseignement secondaire et les connaissances générales y tiendront une plus grande place. — 2° Le baccalauréat sera maintenu à la fin des études secondaires. — 3° Les examens qui le confèrent seront laissés aux Facultés. On pourra leur adjoindre des professeurs de l'enseignement secondaire, docteurs ou agrégés; mais l'organisation devra être telle qu'ils n'interrogent pas leurs propres élèves. »

Voilà donc ce que disent les professeurs de l'enseignement supérieur; et remarquez que ce sont les plus intéressés à demander la suppression du baccalauréat, parce qu'il constitue pour eux une charge très lourde, à Paris surtout. Ce sont, ne l'oublions pas, les professeurs de Paris qui ont pris cette délibération; ils n'ont pas hésité à dire : « Cette charge, nous la réclamons. »

Les professeurs de l'enseignement secondaire ont aussi intérêt à savoir si l'on maintiendra ou non le baccalauréat. On fait une objection au baccalauréat, et une objection fondée, en disant qu'en rhétorique et en philosophie les élèves ne s'occupent plus que de ce diplôme. C'est trop souvent vrai et c'est un mal auquel il faut remédier, et l'on y remédiera, je crois, si, par la forme nouvelle de l'examen, on arrive à convaincre les élèves que, pour s'y présenter avec succès, le vrai moyen est tout simplement de bien suivre les exercices de sa classe.

C'est toujours le conseil que j'ai donné à ceux qui me demandaient ce qu'il fallait faire pour être reçu bachelier. J'ai toujours répondu: « Suivez bien vos classes et arrivez ensuite à la Sorbonne, les mains dans les poches. »

Les professeurs ont donc aussi grand intérêt à ce que l'enseignement de la rhétorique, comme celui de la philosophie, soit plus libre et dégagé de cette préoccupation. Eh bien, les professeurs de ces classes, dans leur organe le plus autorisé (*l'Enseignement secondaire*), en demandent le maintien.

On peut donc dire que tel est, dans son acception la plus générale, l'avis de l'Université.

Voilà tout ce que j'avais à dire à la Commission.

M. le Président. Nous vous sommes reconnaissants, monsieur Wallon, d'avoir bien voulu nous apporter le résultat de votre longue expérience, et nous vous en remercions très vivement.

Déposition de M. LAVISSE.

M. le Président. Monsieur Lavisse, vous faites partie de l'Académie française ; vous êtes professeur à la Faculté des lettres ; vous avez pris une part très large aux réformes apportées à l'enseignement secondaire ou supérieur. Nous serons heureux d'entendre ce que vous voudrez bien nous dire sur les questions que vous aurez vous-même choisies dans le questionnaire.

M. Lavisse. Si vous me le permettez, monsieur le président, je ne suivrai pas l'ordre du questionnaire. Je m'expliquerai seulement sur trois ou quatre points.

Si l'enseignement secondaire ne subit pas une crise proprement dite — le mot serait un peu gros — il ressent un très grand malaise, dont les causes sont, les unes d'ordre politique et administratif, les autres, d'ordre pédagogique.

Les causes politiques sont celles-ci : l'enseignement secondaire n'est plus gouverné d'en haut ; pour dire ma pensée d'un mot, il y a absence du ministre de l'Instruction publique ; l'action ministérielle ne se fait pas sentir, d'abord parce que le ministre ne reste pas longtemps au pouvoir et ensuite parce que, exception faite pour deux ou trois ministres à qui nous devons une grande reconnaissance, il est fort occupé par d'autres affaires que les nôtres. La main qui fait jouer les ressorts se dérobant, les ressorts jouent mal et se détendent.

Je vais en donner un exemple :

Les inspecteurs généraux sont des agents de transmission et d'information. Il semble que, au moment où ils vont partir en tournée, le ministre devrait les réunir dans son cabinet, leur donner des instructions, puis les réunir à leur retour pour les interroger et recueillir leurs informations. J'ai été, il y a trente ans et plus, attaché au cabinet de M. Duruy et j'ai toujours vu M. Duruy réunir les inspecteurs généraux au départ et au retour.

Aujourd'hui les inspecteurs généraux s'en vont un à un, sans s'être concertés sur une direction à donner. Il peut arriver, et il arrive, que des inspecteurs généraux du même ordre d'études, se succédant dans une même classe à un an de distance, donnent des instructions absolument contradictoires.

Les défauts de l'inspection générale sont extrêmement graves. L'inspection est très rapide ; elle s'occupe rarement de l'ensemble d'une maison. Il faudrait savoir, quand une maison va bien ou mal, quelles en sont les raisons. Or les inspecteurs ne rapportent guère que des notes individuelles, juste suffisantes pour discuter la question de savoir s'il faut donner une promotion ou les palmes académiques à tel ou tel.

L'action des autorités locales, recteurs, inspecteurs d'Académie, ne se fait guère sentir dans l'enseignement secondaire. Les recteurs, depuis la constitution des Universités, ont fort à faire avec l'enseignement supérieur ; les inspecteurs d'Académie sont à peu près absorbés par l'enseignement primaire.

Pour ma part, je ne regretterais pas du tout cet affaiblissement de l'autorité, si nous avions une liberté organisée.

Or nous avons les apparences de cette organisation, toute une hiérarchie de conseils : conseils de professeurs dans les lycées, conseils académiques aux chefs-lieux d'académie et, auprès du Ministre, Conseil supérieur de l'instruction publique. Mais les conseils des professeurs, pour diverses raisons dont je donnerai quelques-unes dans un moment, ne sont pas vivants du tout ; ils sont à peu près inutiles. Je ne connais rien de plus inutile, d'autre part, que les conseils académiques ; ce sont des assemblées où l'on entend des lectures de rapports. Le Conseil supérieur a beaucoup de défauts. Il est trop strictement professionnel. Les sessions sont très chargées — surtout d'affaires contentieuses et disciplinaires ; elles sont courtes ; il faut se hâter, se bousculer ; le plus souvent, on enregistre ce qui a été préparé et délibéré par l'Administration. On a rarement le plaisir de sentir que l'on fasse bien une bonne besogne. Bref, ce Conseil ne répond pas aux espérances qu'il avait fait concevoir au début.

Nous sommes donc affligés dans l'Université de France d'un faux parlementarisme. Ainsi,

ni autorité d'une part, ni liberté d'autre part ; c'est un régime tout à fait singulier, mixte, bâtard, et qui suffirait à lui seul pour créer le malaise dont nous souffrons.

A ces maux, quels seraient les remèdes? Une plus grande stabilité du pouvoir ministériel ; une plus grande application du ministre à nos affaires, qui méritent bien cette application ; une réorganisation des conseils. Je n'insiste pas sur ce dernier point, parce que le Parlement doit être saisi de propositions de loi sur la réforme des conseils.

J'arrive aux raisons pédagogiques du malaise de l'enseignement secondaire.

Tandis que les élèves des écoles primaires et les étudiants des universités sont, pour ainsi dire, des catégories précises de personnes, ayant des besoins bien définis, les élèves de nos lycées et collèges sont destinés, les uns à la vie pratique immédiate, dans l'agriculture, le commerce et l'industrie, les autres à des études supérieures qui les mèneront aux professions libérales. Il est impossible *à priori* que les mêmes études conviennent aux uns et aux autres. Et tout de suite surgit la querelle fameuse des Anciens et des Modernes. Mais, même si l'on ne considère que le second des deux groupes de collégiens, celui qui se destine aux professions libérales, c'est une question de savoir si l'étude des lettres anciennes doit à perpétuité leur être imposée, comme étant la seule qui soit vraiment éducative.

Sur cette question, qui certainement reviendra souvent devant la Commission, je me contenterai de déclarations très brèves.

J'ai assisté à la création, par M. Duruy, d'un enseignement destiné aux collégiens qui ne prétendent pas aux professions libérales. M. Duruy aimait à raconter comment l'idée lui en vint. Il visitait, étant inspecteur général, un petit lycée de Bretagne. Dans la classe de quatrième, un enfant, manifestement fils de paysan, paysan lui-même et fait pour demeurer paysan, ânonna péniblement quelques lignes de grec. M. Duruy lui demanda quelle était la profession de ses parents et ce qu'il comptait faire lui-même. Le père était cultivateur et le fils voulait lui succéder. Une explication de texte grec par un enfant bâti comme était celui-là et destiné à la vie des champs était évidemment ridicule. M. Duruy, le soir même, dans une lettre adressée au ministre de l'Instruction publique, lui traçait le plan d'un enseignement secondaire nouveau, à l'usage des futurs agriculteurs, commerçants ou industriels.

Devenu ministre, il créa cet enseignement. L'idée en était excellente; sur un fonds commun de connaissances intellectuelles indispensables, placer des connaissances pratiques spéciales, variables selon les régions et les professions. M. Duruy se mit à l'œuvre; malheureusement il avait tout à faire : rédiger les programmes, former un personnel, créer de nouveaux collèges. L'État ne lui donna presque pas d'argent. L'Université d'alors lui fit presque tout entière une guerre acharnée. Et le nouvel enseignement, malgré des prodiges de patience et d'ingéniosité, et bien que des résultats considérables eussent été obtenus, ne put être, dès l'origine, bâti à chaux et à sable.

Il a disparu ; à sa place, on a mis l'enseignement moderne. Ceci, c'est tout autre chose. C'est un enseignement classique nouveau à côté de l'enseignement classique traditionnel.

Je ne conteste en aucune façon la légitimité de l'enseignement classique moderne. J'ai eu à ce sujet des préventions que l'expérience et la réflexion ont dissipées. La langue et la littérature françaises, — si imparfaitement enseignées dans l'enseignement classique gréco-latin, — deux langues et littératures modernes, les enseignements scientifique, historique et géographique, suffisent assurément à donner aux écoliers une véritable culture classique, intellectuelle et morale.

Un des arguments le plus souvent produits par les défenseurs intransigeants de l'enseignement des langues anciennes, c'est qu'il est impossible de bien savoir le français si on n'a pas étudié le latin. Quantité de personnes ont étudié le latin, qui écrivent mal le français. D'autre part, il suffit que des écrivains qui n'ont jamais appris le latin écrivent bien le français pour que l'argument soit réfuté. Or, parmi les écrivains contemporains, on en peut citer qui n'ont pas fait d'études latines, comme George Sand et Alexandre Dumas fils. Prévost-Paradol est entré à l'École normale grâce à sa dissertation française ; il avait failli être refusé pour le latin. Dans notre grande période classique, La Rochefoucauld ne savait pas le latin.

J'admets donc pour ma part l'égale valeur des deux enseignements, par conséquent, le droit de l'un et de l'autre aux mêmes sanc-

tives ont été faites pour mettre une autre autorité à côté de la sienne, celle des professeurs. Donc autorité amoindrie, mais sans compensation sérieuse. Ce que j'ai dit tout à l'heure de l'état général se retrouve dans chaque lycée : moins d'autorité, rien qui la remplace. Conséquence : plus que jamais sévit le mal de l'individualisme; chacun fait ce qu'il peut, du mieux qu'il peut, mais ne s'occupe que de sa tâche personnelle. Le corps enseignant d'un lycée n'a pas de vie collective : il se compose de personnes simplement juxtaposées.

Faut-il donc rendre au proviseur l'autorité si grande qu'il avait autrefois ? Le régime, en un mot, doit-il être monarchique ou, au contraire, républicain ?

A l'heure présente, le pur régime monarchique est inapplicable dans les lycées, et le régime républicain me paraît également impossible parce que les professeurs n'y sont pas du tout préparés. Il faudrait donc un mélange d'autorité et de liberté : un proviseur qui eût une autorité réelle, mais qui fût secondé et contrôlé par un conseil sérieux de collaborateurs. Seulement, pour collaborer, il faut, par définition, avoir quelque chose à faire ensemble; or, à l'heure actuelle, on n'a rien à faire ensemble pour la raison bien simple que tout est prescrit. Le régime disciplinaire est établi par des règlements. Dans tous les lycées de France on se lève à la même heure, on se couche à la même heure; mêmes heures pour les repas, les classes, les récréations. -De même, le régime des études, programmes, exercices scolaires, est réglé jusque dans les plus petits détails.

— Alors quelle matière à collaboration? A peu près rien. Des hommes sérieux comme sont nos professeurs ne peuvent s'intéresser à des apparences.

C'est pourquoi un des grands remèdes à la situation présente serait la destruction de l'uniformité.

M. Wallon trouvait tout à l'heure que je rêvais une abbaye de Thélème; je ne vais pas jusque-là, mais j'arrive à concevoir un collège tout à fait différent de celui qui existe, et, d'abord, choisissant son régime disciplinaire. L'uniformité du régime disciplinaire est absurde. Il est absurde, par exemple, que dans les pays méridionaux les récréations soient aux mêmes heures qu'au Nord. Entre une heure et deux heures, l'été, dans le Midi, les élèves ne peuvent se tenir debout dans la cour. Tous les lycées ne sont pas situés sous la même latitude que la rue de Grenelle, où s'élaborent les règlements applicables à Marseille comme à Dunkerque. Et ceci, bien entendu, n'est qu'un exemple, entre beaucoup que l'on pourrait choisir, de différences possibles dans le régime disciplinaire. De même les méthodes d'enseignement, les procédés pourraient varier. Par exemple, le système rigide des classes, qui lie les uns aux autres, pour toutes les matières d'enseignement, des élèves de force inégale, ne donne pas de si bons résultats qu'on ne puisse en imaginer un autre.

Supposez une maison établissant son régime sous la sauvegarde d'un certain nombre de règles générales, bien entendu, et un corps de professeurs délibérant sur une matière si importante, engageant sa responsabilité, s'efforçant toujours vers le mieux, chacun d'eux s'intéressera à la maison, qui sera en partie son œuvre.

En somme, il faudrait donner à nos lycées une certaine autonomie, comme celle qui a été concédée à nos universités.

On pourrait aller loin dans cette voie, sans inconvénients : pourquoi les proviseurs et les professeurs n'auraient-ils pas, comme les Facultés, le droit de présenter des candidats aux chaires vacantes ?

Le jour où la direction de nos lycées appartiendra aux administrateurs et aux maîtres, la maison deviendra vraiment éducatrice aujourd'hui ; personne ne se sent la charge d'une âme tout entière; chacun s'enferme dans sa tâche délimitée. Une maison éducatrice se proposerait deux objets essentiels.

Le premier serait de préparer à l'usage de la liberté les enfants à mesure qu'ils grandissent. Il est, pour moi, inconcevable que le régime de surveillance soit à peu près le même pour les élèves de philosophie ou de mathématiques spéciales que pour les enfants de sept ou huit ans. Nous nous exposons à cette conséquence si périlleuse : des jeunes gens surveillés à outrance, dont tous les mouvements ont été épiés, sont, du jour au lendemain, leurs études terminées, jetés dans les rues des villes et exposés à tous les abus d'une liberté dont ils n'ont pas fait l'expérience ! (*Très bien ! très bien !*) C'est exactement le

contraire de ce qui se passe en Angleterre, où le collégien est bien plus libre et l'étudiant bien plus surveillé que chez nous. C'est une gageure que nous soutenons contre le bon sens, lorsque, après la longue contrainte subie au collège, nous lâchons les jeunes gens dans cette liberté sans frein ni contrôle.

Le second objet essentiel est de préparer l'écolier pour la société et pour le temps où il vivra.

Il y a de très vieilles théories sur le désintéressement nécessaire des études; elles pouvaient être bonnes pour le temps où les Français n'avaient qu'à se laisser vivre dans la commune obéissance au roi; mais n'est-ce pas manquer à un devoir élémentaire envers le pays que d'élever, sans l'intéresser à la vie qu'il va vivre, un jeune homme qui, sortant du lycée à dix-huit ou dix-neuf ans, sera, si peu de temps après, un citoyen français?

Il y aurait un moyen de racheter le désintéressement nécessaire d'une partie des études classiques, ce serait de donner une plus forte impulsion aux enseignements qui guident vers la vie moderne, comme l'histoire et la géographie. Sur l'enseignement de l'histoire, si j'avais le temps, j'aurais bien des critiques à présenter. C'est une grande erreur de croire que l'on puisse sérieusement enseigner au collège toute l'histoire. Toutes les périodes historiques ne sont pas également enseignables. Il en est dont les documents sont si complexes et si obscurs, qu'ils ne peuvent être compris par des écoliers. Sur ces périodes, il faut passer vite, se contentant de l'essentiel. Actuellement, l'enseignement historique, pendant toute la classe de troisième et une partie de la classe de seconde, est consacré au moyen âge. C'est beaucoup trop, et pour un résultat très mince. Pour la très grande majorité des écoliers, et je crois que je pourrais dire pour tous, l'histoire du moyen âge, sauf les grands faits que l'on pourrait exposer en beaucoup moins de temps, est à peu près inintelligible. Il serait donc possible de faire de grandes économies sur le temps consacré aux Mérovingiens, aux Carolingiens et aux premiers Capétiens. Aujourd'hui, dans la dernière classe en philosophie, le professeur n'a vraiment pas le temps d'enseigner comme il faudrait l'histoire de 1789 jusqu'à nos jours. Il donne un long temps au début à l'histoire de la Révolution et des campagnes de l'Empire, et, forcément, il brusque le reste. J'ai été bien souvent attristé par les réponses que je me suis entendu faire, dans l'examen du baccalauréat, à des questions sur les faits historiques les plus proches de nous et aussi les plus douloureux.

Le programme de la classe de philosophie se termine par de larges questions sur l'histoire de la civilisation au XIXe siècle; si l'élève avait le temps de les étudier, il serait vraiment préparé à comprendre son siècle; mais il n'a pas le temps.

L'enseignement géographique a fait de grands progrès. Nous avons maintenant beaucoup de maîtres capables, et cet enseignement est très propre à instruire les enfants sur beaucoup de phénomènes très importants de la vie moderne. Et nous lui donnons une pauvre heure de cours par semaine, qui se réduit souvent à trois quarts d'heure par les va-et-vient d'une classe à l'autre.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie devrait donc avoir pour mission, au collège, de faire connaître le monde actuel et de préparer les écoliers à le bien comprendre. Mais cette préparation à la vie, on devrait, pour ainsi dire, la faire sentir aux écoliers par d'autres moyens que l'enseignement régulier. Il faudrait, quand une occasion se présente — un événement contemporain, qui ne prêtât pas aux discussions politiques — la saisir, pour parler aux élèves des choses de leur temps.

Par exemple, notre histoire coloniale fournit souvent de ces occasions. Quel beau sujet de conférence, pour les élèves réunis, que la capture et la défaite de Samory! On aurait dû, dans tous les collèges, réunir les élèves de la division supérieure et leur conter cette glorieuse histoire, cette victoire bienfaisante de nos armes et de notre civilisation sur ce bandit. D'autres fois, un hardi voyage d'exploration, une nouvelle découverte scientifique seraient des sujets de conférences. Une fois par quinzaine, il faudrait faire vaquer une classe et réunir tous les grands pour des entretiens de cette sorte. Pourquoi ne leur donnerait-on pas aussi en commun des leçons de morale? Je me souviens d'avoir lu, dans la *Revue universitaire*, des conseils pour la vie, pratiques et très élevés en même temps, donnés par un professeur de philosophie aux élèves qui allaient quitter le lycée, et j'ai su que

ces leçons avaient été religieusement écoutées.

Voilà de très intéressantes innovations, comme il pourrait s'en produire, si le collège était une maison plus libre qu'aujourd'hui, s'il avait quelque initiative dans la direction intellectuelle et morale des écoliers.

Il est une autre sorte d'innovations que je ne fais qu'indiquer. Le collège pourrait s'intéresser plus qu'il ne fait à la vie de la région, à son histoire, à sa géographie, à ses monuments, à son industrie. Il cesserait d'être la maison banale que l'on pourrait transporter, sans rien changer à sa vie, d'Aix en Provence ou de Bayonne, à Pont-à-Mousson ou à Lille. En revanche, la région s'intéresserait à lui plus qu'elle ne fait aujourd'hui.

Pour opérer de tels changements dans nos habitudes, il faudra du temps, beaucoup de temps, et nous ne pourrons nous mettre en route qu'après avoir accompli deux réformes capitales.

La première est la destruction de l'uniformité, et, pour détruire l'uniformité, il faut d'abord supprimer le baccalauréat. M. Wallon a donné tout à l'heure la plupart des arguments que j'ai produits contre le baccalauréat. Je me bornerai donc à les résumer brièvement :

Je suis l'ennemi convaincu du baccalauréat, que je considère — passez-moi le mot violent — comme un malfaiteur.

Il provoque à la recherche d'une distinction sociale absolument vaine, car c'est bien peu de chose que d'être bachelier.

Il est une sorte d'appel permanent et bruyant vers les fonctions publiques. Il est le principal conservateur de l'uniformité et fait obstacle à toute réforme et à toute initiative. Pour les parents, pour les élèves, pour les maîtres, il est la loi et les prophètes.

Autres raisons. Les professeurs des universités ne sont pas de bons juges pour cet examen du baccalauréat. M. Wallon pense que tous les professeurs sont compétents, parce qu'ils ont tous passé par l'enseignement secondaire. C'était exact autrefois, cela ne l'est plus aujourd'hui. Beaucoup de jeunes gens sont entrés directement dans l'enseignement supérieur et ils ne savent pas ce qu'est un collégien, ce qu'on peut lui demander, comment il faut le lui demander.

A une des sessions dernières du baccalauréat, un de mes collègues faisait expliquer et commenter un texte grec par un candidat. Il résulta de l'explication que le candidat croyait qu'une déesse — je ne sais plus laquelle — avait un temple à Thèbes: « Comment, lui dit l'examinateur, vous croyez que cette déesse avait un temple à Thèbes? » Le candidat prit l'air contrit d'un homme qui a commis une faute grave. (*Rires.*) Mais, vraiment, le pauvre garçon avait bien le droit d'ignorer cette chose-là, en ayant tant d'autres à apprendre.

Le professeur d'enseignement supérieur doit être, par définition, un spécialiste; il est, par cela même, impropre à la fonction d'examinateur pour le baccalauréat.

Autre inconvénient très sérieux du régime de l'examen comme il est pratiqué : le résultat dépend, pour partie, de la chance. Tous les examinateurs jugent en conscience, mais les uns sont très sévères et les autres très indulgents.

Un candidat, refusé dans telle série, aurait été reçu dans telle autre, ou inversement. On peut être à peu près certain d'avance qu'une série, où se trouve tel examinateur, n'aura que 5 ou 6 admissibles sur 25, pendant qu'il y en aura 15 dans la série d'à côté. Aussi les candidats essayent-ils de se protéger contre la chance par tous les moyens. Le plus honnête est la recommandation ; ils croient tous que « le coup de piston est nécessaire ». Nous recevons des lettres, avant l'examen, où l'on nous assure que nous n'avons « qu'un mot à dire » pour assurer le succès, et après, si le succès est venu, l'on nous remercie de la bienveillance exceptionnelle des juges qu'on a fort bien remarquée. Or vous pensez bien que, hors le cas où une lettre contient un fait précis et qui doit être, dans l'intérêt de la justice, communiqué aux examinateurs, nous ne prêtons aucune attention à ces suppliques. Mais le fait que les parents et les élèves croient à l'efficacité de ces procédés a sa gravité. — Dois-je ajouter enfin qu'un trop grand nombre de candidats ont recours à la fraude ? Certainement, l'examen, comme il est pratiqué, est démoralisateur.

Il faut donc à tout prix porter remède au mal du baccalauréat. La recherche du remède présente des difficultés, dont la principale est celle-ci: il ne faut pas que l'État abandonne son droit de conférer les grades et, d'autre

part, on ne doit pas prendre de biais la liberté de l'enseignement ni ruser avec elle.

Comment faire? On pourrait supprimer totalement l'examen du baccalauréat. Les établissements publics ou libres délivreraient, à la sortie, des certificats d'études qui vaudraient ce qu'ils vaudraient. On objectera: « La plupart des élèves ne travailleront pas. » Mais les bons maîtres, qui enseignent bien, obtiendront toujours que leurs élèves travaillent. Puis les élèves qui ne travaillent que par force ne m'intéressent guère ; le travail contraint ne profite pas beaucoup. Et voici une chose que l'on oublie toujours: pour forcer une collection d'élèves médiocres à médiocrement travailler, on empêche les meilleurs de bien travailler.

Au total, la déperdition est très supérieure au profit.

D'ailleurs, il restera toujours des sanctions aux études et des châtiments pour les paresseux. Les paresseux n'entreront pas dans les grandes écoles, qui sont protégées par leurs concours à l'entrée. Dans les Facultés des Universités, ils seront arrêtés par le premier examen qu'ils rencontreront.

Mettons que le remplacement du baccalauréat par une attestation d'études, délivrée comme il vient d'être dit, soit un procédé trop radical. On pourrait constituer dans chaque académie des jurys d'État composés d'un professeur d'Université, président, et de professeurs de lycées ou de collèges. Ces jurys exerceraient au chef-lieu de chaque département. Ils pourraient, sur le vu des notes, après renseignements pris sur toutes les études, dispenser de tout ou partie de l'examen les meilleurs élèves des établissements publics, c'est-à-dire de ceux dont les professeurs sont nommés par l'État, surveillés et inspectés en son nom.

Les mêmes conditions pourraient être faites aux établissements privés qui auraient un certain nombre de maîtres agrégés et qui solliciteraient l'inspection. Les autres élèves subiraient devant le jury un examen, mais plus simple, plus familier que celui d'aujourd'hui : ceci est une question à étudier. Le jury pourrait s'informer sur les candidats beaucoup mieux que nous ne pouvons le faire aujourd'hui avec l'utile mais très imparfait livret scolaire. Et ils délivreraient en bien meilleure connaissance de cause l'attestation d'études secondaires qui remplacerait le baccalauréat.

Tout à l'heure M. Wallon a réclamé, au nom de la dignité de l'examen, contre l'exemption de tout examen au profit des meilleurs élèves. J'avoue ne pas bien comprendre ce que c'est que la « dignité de l'examen ». L'examen n'est pas une « chose en soi », une sorte de puissance existant par elle-même. Il est un instrument de constatation. Si on veut l'employer même là où il est inutile, voici ce qui peut arriver:

Au cours de la session d'examen d'octobre-novembre 1898, au moment où j'allais entrer dans une salle où je devais siéger, quelqu'un m'arrêta et me dit: « Je suis professeur au lycée Condorcet; en juillet dernier, le meilleur élève de ma classe, le premier, a été refusé. Il se présente aujourd'hui dans la série que vous présidez. Je viens, non pas vous le recommander, mais appeler sur lui votre attention. » J'examinai le livret scolaire; il était celui d'un élève de premier ordre. Que lui était-il donc arrivé en juillet? Sa composition de philosophie avait été cotée 16, le minimum étant 20. Dans ces conditions, l'écart entre la note obtenue et la moyenne étant trop grand, le livret scolaire n'avait pas été consulté. Tant qu'il y aura un examen et une « dignité de l'examen », ces erreurs se répéteront: un très bon élève aura pour une fois mal composé; il aura eu mal à la tête, que sais-je? Ou bien il aura été jugé sévèrement. Et il sera refusé. Le candidat dont je parle fut reçu en novembre avec la mention *très bien* et des félicitations; mais il avait été refusé en juillet, lui, le premier de sa classe, alors que certainement de médiocres élèves et peut-être même de mauvais avaient été reçus. Si l'on faisait une enquête auprès des proviseurs sur les résultats de l'examen du baccalauréat, on constaterait certainement qu'ils sont souvent injustes et propres à démoraliser les écoliers.

Supprimons donc le baccalauréat.

J'arrive, en terminant, à la seconde réforme capitale.

Si l'on veut que nos mœurs et habitudes universitaires s'améliorent, que nos professeurs se préparent à un rôle plus actif dans l'éducation intellectuelle et morale, il faut se résoudre à instituer une éducation professionnelle des futurs professeurs. Cette éducation n'existe pas. On devient professeur, parce qu'on est licencié ou agrégé, et l'on peut

être licencié ou même agrégé et incapable de donner un bon enseignement.

Le concours d'agrégation, parce qu'il est un concours dont les places sont très disputées, parce que les programmes en sont très chargés de matières difficiles et demandent au candidat l'impossible, absorbe toutes ses forces et toute son attention.

Il sait qu'il sera professeur, mais il n'a pas le temps d'y penser. Et, quelques semaines après qu'il a conquis son titre d'agrégé, il tombe dans un lycée; il ne connaît ni les lois, ni les règlements auxquels il doit obéir; il est exposé à se tromper sur ses droits, à méconnaître ses obligations, à regimber à tort. C'est le moindre des inconvénients. Il peut ne pas savoir enseigner du tout. Dans l'enseignement de l'histoire, pour ne parler que de celui que je connais le mieux, il faut savoir choisir entre les faits et les idées, éliminer ceux qui ne sont pas intelligibles, n'employer que des mots clairs ou qui puissent être clairement définis. Autrement, l'enseignement de l'histoire ne laisse dans les esprits que des notions confuses enveloppées dans un verbalisme vague. Il perd toute puissance éducative. Il faudrait que le futur professeur fût averti de ces difficultés, habitué à les vaincre.

A sa tâche d'éducateur moral, le professeur n'est nullement préparé. Nous avons vu que le régime actuel de nos lycées n'est pas propre à lui donner l'idée qu'il a charge d'éducation. Rien n'est donc plus urgent, à mon avis, que d'instituer une préparation au professorat. Les voies et moyens sont à étudier.

Voici un moyen, imparfait puisqu'il ne s'applique pas à tous les futurs professeurs, mais qui pourrait être appliqué tout de suite, ce qui est un avantage, car la réforme est urgente.

Les agrégés seraient astreints à un séjour d'un an dans une grande Université dont ils seraient les boursiers. Là, ils recevraient une éducation préparatoire. Ils entendraient un certain nombre, un petit nombre de cours : un cours philosophique sur l'éducation, dont la nécessité est évidente, un cours d'histoire de l'éducation pour leur montrer ce qu'elle était aux différentes dates, comment elle a évolué, pourquoi une éducation qui convenait à une époque n'a plus suffi à une autre. D'un cours pareil se dégagerait la grande leçon, qu'une éducation longtemps stationnaire peut se trouver en contradiction avec les idées et les mœurs et provoquer des résistances et de justes réclamations. Le troisième et dernier cours exposerait les systèmes d'éducation pratiqués aujourd'hui dans les divers pays.

Par ces renseignements généraux, l'esprit des candidats au professorat serait enrichi de précieuses connaissances, provoqué à la réflexion, à l'invention personnelle, à l'initiative.

Ces cours généraux s'adresseraient aux agrégés de tous ordres; aux agrégés de chaque ordre, en particulier, des conférences seraient faites par des professeurs de chaque spécialité.

Cinq ou six heures de cours ou conférences par semaine, pas plus. Il resterait beaucoup de temps aux agrégés, qui seraient astreints à assister une ou deux fois par semaine à une classe, dans un lycée. Ils se mettraient sous la direction d'un professeur et prendraient ainsi contact avec l'élève. On n'imagine pas la rapidité avec laquelle on oublie ce qu'est un élève. Tous les ans, nous faisons faire un petit stage dans les lycées, un stage ridiculement court, aux candidats à l'agrégation. Quand ils reviennent à la Sorbonne, ils rendent compte de leurs impressions. Plusieurs nous ont dit que les élèves leur avaient paru plus petits, plus enfants, moins intelligents qu'ils n'étaient eux-mêmes quand ils étaient au collège. (*Sourires.*)

Il serait utile, d'une utilité nationale, qu'au cours de cette année préparatoire, les futurs professeurs de l'enseignement secondaire fissent la connaissance de l'enseignement primaire, en visitant les écoles. Élèves des Universités, ils connaissent l'enseignement supérieur. Recevant cette éducation nouvelle, ils connaîtront l'enseignement secondaire. Ils n'ont pas le droit d'ignorer le tiers ordre, chargé de l'éducation du peuple.

Malheureusement, il faut le dire, les professeurs des différents ordres d'enseignement ne se sentent pas solidaires les uns des autres; il y aurait grand profit pour l'éducation nationale s'ils avaient le sentiment de cette solidarité. Ils auraient l'idée d'une collaboration à une cause commune, ils pourraient s'associer dans de communes entreprises, essayer par exemple plus sérieusement qu'on ne fait aujourd'hui « l'extension universitaire ».

Point de doute que ce groupement, dans les grandes Universités des agrégés de tous

ment cette question grave. Pour revenir à l'éducation pédagogique, je suis bien obligé d'avouer qu'elle n'est pas en grande estime dans l'enseignement secondaire. Les mots mêmes pédagogie, pédagogue, semblent ridicules. Soit! A la place de pédagogie, mettons science de l'éducation, et enseignons cette science.

M. le Président. L'aptitude pédagogique est bien une des qualités essentielles du professeur, et le concours d'agrégation, avec le caractère scientifique très élevé qu'il a pris de plus en plus, n'est peut-être pas l'examen qui conviendrait pour constater cette aptitude pédagogique. Aujourd'hui il y a des agrégés qui ne sont pas nécessairement de bons professeurs bien adaptés à leurs fonctions.

M. Lavisse. Certainement, mais je vous assure que les concours d'agrégation étant ce qu'ils sont, on n'obtiendra jamais de l'étudiant qu'il fasse autre chose que de s'y préparer. Mais rien n'empêcherait d'établir que l'agrégation ne sera pas un titre suffisant pour entrer dans l'enseignement comme professeur.

M. le Président. On ferait alors deux épreuves.

M. Baudon. Cette éducation pédagogique se perpétue sous différentes formes dans l'enseignement primaire. Rien n'empêcherait d'instituer des usages analogues dans l'enseignement secondaire. On pourrait donner une sanction aux conférences et à l'éducation pédagogiques. Il y a là quelque chose à faire.

M. Lavisse. Assurément.

M. Levraud. M. Lavisse pense qu'il faudrait donner une sanction à ces études pédagogiques qui manquent même à l'École normale. On pourrait employer le système en usage dans l'enseignement primaire et exiger un certificat d'aptitudes pédagogiques. On obligerait ainsi les futurs agrégés à se préoccuper des connaissances pédagogiques.

M. Lavisse. Autrefois, on était astreint à un stage qui n'existe plus. On passait d'abord l'examen, puis on faisait son stage, mais ce n'était qu'une apparence de stage.

M. le Président. Le nombre des agrégés n'a-t-il pas beaucoup augmenté?

M. Lavisse. Il s'est restreint dans ces dernières années. Par exemple, autrefois il y avait seize à dix-huit agrégés en histoire. Maintenant, la moyenne est de dix.

M. le Président. N'est-ce pas une des causes de plainte des répétiteurs, qui se plaignent de n'avoir plus d'accès à l'enseignement, faute de places?

M. Lavisse. Les étudiants se plaignent tout comme les maîtres répétiteurs. Et il faut bien régler le nombre des agrégés sur les besoins présumés du service.

M. le Président. Pensez-vous que pour les collèges et petits lycées l'agrégation, qui forme des professeurs brillants, vaille le stage fait dans l'établissement même, par de simples licenciés? Doit-on avoir une seule catégorie de professeurs ayant la même origine?

M. Lavisse. Ce serait impossible à obtenir.

M. le Président. Mais des chaires étaient largement accordées autrefois à de simples licenciés faisant un stage dans les établissements et acquérant leur situation à force de travail. Cela ne devient-il pas trop rare?

M. Lavisse. Des licenciés qui auraient la pratique de l'enseignement et une éducation pédagogique suffisante pourraient être très supérieurs, comme maîtres, à des agrégés n'ayant pas cette pratique de l'enseignement et cette connaissance de la pédagogie.

M Aynard. Quelle est votre opinion sur la valeur actuelle de l'enseignement des langues vivantes?

M. Lavisse. Je ne pourrai pas répondre avec exactitude, n'étant renseigné qu'indirectement. Parmi les étudiants que je connais à la Sorbonne, il est très rare qu'il s'en trouve un capable de lire couramment l'anglais ou l'allemand.

M. Aynard. La question que je me permettais de poser visait l'état de l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement secondaire.

M. Lavisse. Je ne peux justement en juger que par ce que je sais. Or à la Sorbonne je vois des étudiants qui ont appris l'anglais ou l'allemand pendant des années au collège. Eh bien, il est extraordinaire qu'après si longtemps ils soient si peu aptes à comprendre ces langues.

M. Aynard. Ce que vous savez ne concorde pas avec ce que nous avons entendu dire déjà sur l'état qu'on nous a dit satisfaisant de cette grande branche de l'enseignement secondaire. Pour moi, j'avais été émerveillé de cette déclaration, sans y croire.

M. Lavisse. Je ne réponds que de ce que je vois. Je conseille toujours aux étudiants un régime qui me paraît excellent : il consiste à s'astreindre à lire un peu d'anglais ou d'allemand chaque jour. A l'effort continu, rien ne résiste. Mais, je le répète, il est très rare que je rencontre un étudiant lisant couramment l'une de ces deux langues.

M. Henri Blanc. M. Lavisse a parlé de l'insuffisance de l'inspection générale. Ne pourrait-on pas charger les professeurs de faculté d'inspecter les collèges et lycées de leur académie?

M. Lavisse. Il y aurait peut-être à cela quelques difficultés. J'en ai dit une, à savoir que beaucoup de professeurs ne seraient pas bons conseillers pour l'enseignement secondaire Très peu seraient capables d'apprécier les facultés pédagogiques des professeurs? Les méthodes des deux enseignements sont différentes.

M. Ferdinand Bougère. Je demanderai à M. Lavisse ce qu'il pense de ces trois points : le changement trop fréquent des professeurs d'un même établissement, le changement perpétuel des programmes, le changement également perpétuel des livres d'instruction. M. Lavisse ne voit-il pas des inconvénients à continuer les errements en usage, et dont nous, anciens élèves de l'Université, avons été les premiers à souffrir?

M. Lavisse. Je crois les changements de personnel trop fréquents tout à fait déplorables. Quant aux changements de programmes, je les redoute aussi beaucoup. Je vous ai dit que je n'aimais pas les programmes dictés de haut, programmes dont personne n'a calculé les difficultés d'application. C'est parce qu'ils sont si difficiles à appliquer qu'il faut si souvent les modifier. Il est malheureusement rare qu'on les change en bien. Quand une commission se réunit pour reviser un programme, elle se propose toujours de l'alléger et toujours elle l'augmente. Quant aux changements de livres, ils sont liés aux deux premiers.

M Ferdinand Bougère. Ces changements de livres, qui sont une gêne pour l'élève et pour le professeur, ne sont-ils pas un réel inconvénient pour l'instruction en général?

M. Lavisse. Il m'est difficile de répondre d'une façon générale. De quels changements s'agirait-il, par exemple?

M. Ferdinand Bougère. Souvent simplement du changement dans l'ordre des matières.

M. Lemire. Je voudrais poser une question à M. Lavisse sur l'équivalence des résultats, au point de vue de la haute culture intellectuelle, entre l'enseignement classique ayant pour base le latin et le grec, et l'enseignement classique ayant pour base les langues étrangères ajoutées à la langue française. Cette équivalence est-elle démontrée?

M. Lavisse. Il arrive le plus souvent que ceux qui reçoivent l'éducation classique la terminent sans savoir ni grec ni latin. Je demande d'où pourrait leur venir ce bénéfice dont parle M. Lemire. Quant à l'éducation des qualités françaises de bon sens, de clarté, je réponds après bien d'autres, que la langue française peut la donner. Si le français a reçu ce présent des langues anciennes, il peut le transmettre.

M. Lemire. Vous croyez qu'il suffit de la littérature classique du XVII[e] siècle, par exemple, pour donner aux jeunes gens les qualités de clarté, de bon sens et de droiture qui sont le fond de notre esprit?

M. Lavisse. Je ne me contenterai pas du XVII[e] siècle. J'en reconnais toute la grandeur, mais il ne représente qu'un moment de la France. J'y ajouterai les classiques du XVIII[e] et du XIX[e] siècle.

M. E. Dubois. Je demanderai d'un mot à M. Lavisse ce qu'il pense des concours académiques.

Ne voit-il pas là une des causes de la mauvaise distribution de l'enseignement aux élèves dans les différentes classes?

M. Lavisse. Je n'aime pas ces concours. Souvent ils produisent des résultats inattendus qui déconcertent les élèves. De plus, ils nécessitent un entraînement spécial, en vue d'un but particulier. Mais qu'ils puissent dénaturer l'enseignement, je ne le crois pas. D'ailleurs ils ont moins d'importance qu'autrefois; le mal est moins grand qu'il ne l'était il y a trente ans.

M. Couyba. Vous disiez, monsieur Lavisse, que s'il y a comme un malaise dans l'Université, cela tient à des causes politiques. Je suis de votre avis. Vous avez dit qu'il appartenait au Parlement de procéder à une réforme des conseils supérieurs et académiques, tout en faisant allusion au rôle important qu'ils

doivent jouer dans l'Université. Ne croyez-vous pas que justement la place de tous les inspecteurs généraux serait au conseil supérieur?

M. Lavisse. Il n'y a pas de doute. Il est extraordinaire qu'il n'en soit pas ainsi.

M. Levraud. M. Berthelot nous expliquait tout à l'heure, alors que M. Lavisse était déjà présent, son système de certificat d'études. Il voudrait que ce certificat fût accordé facilement, à 90 0/0 des élèves. M. Lavisse voudrait-il que ce certificat fût plus largement ou plus sévèrement accordé?

M. Lavisse. Plus sévèrement.

M. le Président. Je remercie M. Lavisse de sa très intéressante déposition.

Déposition de M. Georges PICOT.

M. le Président. Monsieur Georges Picot, vous êtes secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences morales et politiques, vous avez été magistrat et vous vous êtes beaucoup occupé des questions d'enseignement; nous serons très heureux de vous entendre.

Vous avez reçu notre questionnaire. Vous avez toute liberté de vous expliquer sur les points qui ont attiré votre attention.

M. Georges Picot. J'ai lu en effet avec beaucoup de soin le questionnaire, mais la Commission trouvera tout naturel que je borne mes explications à un très petit nombre de points.

Je crois que dans la grande enquête qui s'ouvre en ce moment, il est de la plus haute importance qu'on n'apporte pas à la Commission des phrases, des considérations trop générales, qu'il ne s'institue pas autour de cette table des conférences, mais que certains points soient dégagés avec précision et tirés de l'expérience personnelle de ceux qui ont l'honneur de déposer devant vous.

Ce n'est donc pas, Monsieur le Président, au titre que vous venez de rappeler tout à l'heure — de secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences morales et politiques entendant beaucoup parler de ces questions, — que je tenterai de me faire l'écho de discussions auxquelles j'ai assisté, je vous demande la permission de déposer à un titre plus intime et plus précis.

J'ai été élève de l'Université, je lui suis très attaché. Si je me lançais dans des considérations que je ne veux pas aborder ici, je dirais que je suis partisan de la liberté de l'enseignement parce que, entre autres motifs, j'estime qu'elle est une source d'émulation pour l'Université. J'ai six fils qui se sont assis sur les mêmes bancs que moi et j'ai tenu à honneur qu'ils fussent, eux aussi, élèves de l'Université. J'ai suivi avec grand soin leurs études, ils ont été externes tous les six, de telle sorte que j'ai pu assister au développement de leur instruction ; je ferai donc allusion aux classes telles que je les ai vues dans un grand lycée de l'État, au lycée Condorcet, depuis une vingtaine d'années.

Je prends tout d'abord la question du baccalauréat.

Tout a été dit contre cette épreuve : surcharge des programmes et des candidats, fatigue des examinateurs et surtout chances exagérées. Je suis convaincu que ces critiques portent, non sur le baccalauréat, mais sur tout examen général. Aussi je ne peux prendre au sérieux la proposition de créer à sa place un certificat d'études. S'il est délivré au terme des études classiques, ce sera simplement le baccalauréat changeant de nom.

Veut-on supprimer toute attestation officielle constatant que l'élève a reçu l'instruction secondaire? C'est là un système absolu dont la première conséquence serait d'ouvrir à tous les jeunes gens l'accès des Facultés de droit, de médecine ou des lettres. Personne ne le propose. On sera donc amené à organiser à l'entrée de ces écoles un examen d'admission dans lequel chacune des Facultés demandera aux élèves l'attestation de leurs études antérieures. Cette épreuve, que les Facultés tiendront à honneur de rendre sérieuse, m'inquiète autant que le baccalau-

réat, je dirai même qu'elle m'inquiète davantage. Je crois que l'épreuve placée, par exemple, à l'entrée de la Faculté de droit (si j'en juge par ce que sont devenus certains cours de droit romain), exigera, sous prétexte de spécialité, une quantité de notions précises, presque scientifiques, que l'élève ne pourra posséder qu'après une préparation ressemblant singulièrement à celle du baccalauréat.

Par conséquent, croire que la suppression du baccalauréat est une panacée me paraît être une erreur d'esprit qui révèle une disposition à ne juger que d'après les impressions et sur les apparences.

Il faut un examen à la fin des études. Contre le baccalauréat, je ne retiens qu'un grief : je veux parler d'un abus dont j'ai été témoin de très près. La classe de rhétorique, la plus importante de toutes, est désorganisée profondément par la perspective de l'examen.

Que se passe-t-il donc dans cette classe? Et ici je demande aux membres de la Commission d'y entrer un moment avec moi. La rhétorique est faite en général, à Paris, par des hommes tout à fait distingués, d'anciens et brillants élèves de l'Ecole normale supérieure, qui ont acquis ce poste par un ensemble de qualités particulières. Ils sont en face de jeunes gens disposés à travailler, mais plus ou moins inquiets de l'épreuve qui va être, dans quelques mois, la sanction de leurs études; sur les 60 à 70 élèves, nombre excessif! qui écoutent leur enseignement, ils en ont dix qui ne pensent pas à l'examen parce qu'ils sont les premiers de la classe; mais les autres sont plus ou moins absorbés par une idée fixe : leur baccalauréat : aussi ne suivent-ils la classe que d'une oreille distraite parce qu'ils ont devant eux le manuel.

Il suffirait d'une modification très simple pour que le baccalauréat ne fût plus un trouble pour la classe de rhétorique, c'est qu'il fût uniquement l'épreuve des études faites pendant l'année de rhétorique. Au lieu de cela qu'a-t-on fait? Voici un petit tableau très précis que j'ai dressé hier et qui montre qu'on demande au baccalauréat non seulement les matières vues dans la classe de rhétorique, mais les matières de seconde, de troisième et, sur certains points, les matières de quatrième.

Voici ce tableau :

Extrait du programme des matières du baccalauréat de l'enseignement secondaire classique.

	Troisième.	Seconde.	Rhétorique.
Auteurs grecs. . . .	3	2	R.
Auteurs latins. . . .	3	2	R.
Auteurs français. .	3	2	R.
Auteurs allemands.	3	2	R.
Auteurs anglais. . .	3	2	R.
Histoire.	»	»	R.
Géographie.	»	»	R.
Arithmétique. . . .	3	»	R.
Algèbre.	3	2	R.
Géométrie. 4,	3	2	R.
Cosmographie. . . .	»	»	R.

Vous voyez d'un coup d'œil, Messieurs, dans quelle proportion les candidats doivent revenir en arrière pour repasser les matières des trois classes précédentes.

Il n'y a que l'histoire, la géographie et la cosmographie qui ne figurent au programme du baccalauréat que pour les parties enseignées en rhétorique. Sur tous les autres points il y a une revision nécessaire, par conséquent nécessité d'un manuel. Je suis persuadé qu'il suffirait de calquer le programme du baccalauréat de rhétorique sur les matières enseignées en rhétorique pour que tout rentrât immédiatement dans l'ordre.

L'année supérieure, on ne saurait trop le faire ressortir, contient en puissance les années précédentes; un examinateur intelligent, en interrogeant exclusivement sur la classe de rhétorique, saura ce que vaut le candidat. Pourquoi donc surcharger les programmes et en faire des épouvantails en donnant l'énumération des matières enseignées et des textes lus pendant les années antérieures? Ce luxe de détails trouble l'élève et la classe, fait croire au candidat qu'il a tout à repasser, le jette dans des revisions où il se noie et où le manuel lui apparaît comme une planche de salut.

Si, au contraire, l'élève sait que tout l'enseignement de son professeur est utile à l'examen, que tout ce qu'il dit peut lui profiter, son attention sera éveillée; l'épreuve finale, au lieu d'être une distraction fâcheuse, deviendra un stimulant pour le travail de toute l'année.

Cette réforme du baccalauréat me paraît

tout à fait décisive; elle semble superficielle et elle est profonde, parce qu'elle met la paix dans l'esprit des élèves et dans l'esprit des professeurs.

A l'heure actuelle, il faut bien le dire, et c'est pour cela que vous êtes réunis, la paix n'existe dans l'esprit ni des maîtres, ni des élèves.

Des conversations que j'ai eues de tous côtés, avec des professeurs de l'enseignement secondaire, il s'est dégagé sur ce point une impression très vive.

Pour nous résumer sur cette première question, ne laissons pas dire autour de nous, qu'une fois le baccalauréat supprimé, tout sera accompli; rien ne sera changé, puisque vous aurez créé un autre examen à sa place. Ce qu'il faut faire, c'est spécialiser le baccalauréat à la classe dont il est le couronnement; c'est alors que tout rentre dans l'ordre.

Cette première observation tend à me faire souhaiter à l'issue des classes une épreuve spéciale à la classe elle-même; il en sortirait une consécration de l'effort de l'élève pendant toute l'année; la classe serait fortifiée, tant est grand chez le jeune homme le sentiment du but à atteindre.

Dans cet ordre d'idées, je serais d'avis d'attacher aux examens de passage (qui n'existent que sur le papier), une importance sérieuse.

L'examen de passage délivrerait l'enseignement secondaire des élèves incapables, de la « queue de classe » qui est sa faiblesse et qui crée son impuissance.

Je prends, par exemple, l'examen de passage qui clôt la quatrième et qui précède la troisième; c'est le plus important, parce que l'élève quitte les classes de grammaire pour aborder les humanités. Cet examen de passage existe et l'on peut vous dire : « De quoi vous plaignez-vous? l'examen de passage, vous l'avez, il est établi! » Il n'y a qu'un malheur, c'est qu'il ne fonctionne pas. Et ici j'ai la conviction de vous apporter le témoignage de tous les professeurs de l'enseignement secondaire que j'ai entendus : l'examen de passage est tenté par les professeurs, il est souhaité par eux, mais ses effets sont paralysés.

L'administration même des collèges, sous sa forme la plus élevée, fait de grands efforts pour que les examens de passage, quand ils ont donné lieu à un refus, soient suivis d'un rappel. J'admets tous les rappels, mais ceux-ci sont trop souvent suivis d'actes d'indulgence qui constituent des capitulations. En fait, il n'y a presque pas d'enfants qui soient exclus de la classe de troisième. A mon sens, l'examen de passage doit exister dans les mêmes conditions que le baccalauréat dont je parlais tout à l'heure; il doit être le résumé de la classe de quatrième toute seule et si, animé d'un zèle excessif, on voulait faire de l'examen de passage le résumé de tout ce qui a précédé, depuis la sixième et la septième, on transformerait alors forcément cet examen en une épreuve de mémoire; on aurait commis, suivant moi, une erreur complète; on aurait désorganisé la classe de quatrième comme le baccalauréat actuel a désorganisé la classe de rhétorique.

Il y a donc là une réforme très précise : avec l'examen portant sur la classe elle-même, on fortifie les études de cette classe ; avec l'examen portant sur toutes les classes antérieures, on affaiblit la classe au profit d'une épreuve de mémoire, ce qu'il faut éviter avant tout pour que les élèves n'aient pas recours aux manuels.

M. le Président. Voulez-vous me permettre de vous demander comment vous appliqueriez l'examen de passage à l'enseignement privé?

M. Georges Picot. Vous soulevez là, monsieur le Président, le problème le plus difficile. Je l'avais omis parce qu'il entraîne des difficultés de détail qui méritent une attention particulière. Je me plaçais tout d'abord, et je l'ai dit au début, en face de l'Université et des abus dont je cherche les remèdes. Je me suis préoccupé des attaques dirigées contre son enseignement. Je considère qu'il y a des critiques fondées.

Je me suis donc mis spécialement en face des difficultés intérieures des lycées de Paris. Je conviens que la question que vous me posez est grave et ne pourrait être résolue que par des combinaisons d'un ordre particulier, peut-être par un accord avec l'enseignement privé. On pourrait offrir une sorte d'option aux établissements libres : ou le baccalauréat subsisterait à la fin des études tel qu'il existe aujourd'hui, ou bien les examens de passage seraient subis devant un jury mixte qui donnerait à chaque élève des points qui lui compteraient pour le baccalauréat futur.

contre la bifurcation. On a eu tort; elle répondait aux diverses carrières.

Un jeune homme qui se destine à l'École polytechnique n'a pas les mêmes besoins que celui qui se prépare à la licence ès lettres ou à l'École normale supérieure.

Un élève de quinze ans, en seconde, ayant le goût des sciences, doit plier son esprit aux exigences des mathématiques. Au contraire, ceux qui aspirent à la licence ès lettres n'ont pas besoin de géométrie et d'algèbre.

Messieurs, on nous dit qu'on ne veut plus de bifurcation et on ne réfléchit pas que cette option a été créée à la fin de la rhétorique, c'est-à-dire à dix-sept ans.

Quand je vois un jeune rhétoricien ayant le goût des lettres et soumis aux mathématiques, parce que la loi de l'uniformité oblige à faire faire à tout le monde les mêmes études, je me demande si vraiment l'ancienne bifurcation n'était pas plus intelligente, puisqu'elle affranchissait l'esprit de l'élève dès l'âge de quinze ans d'un fardeau inutile.

A l'heure actuelle, un jeune homme qui a des dispositions naturelles dans un certain sens ne peut les cultiver qu'à une époque très tardive; tous les efforts sont faits pour que les vocations ne se produisent pas de bonne heure. C'est le système des programmes encyclopédiques qui prévaut et qui fait négliger le vrai, le seul but des études: la formation de l'esprit.

En parlant de la surcharge des programmes on a répété souvent le mot de surmenage. Il m'est arrivé d'étudier cette question de surmenage avec grand soin il y a une dizaine d'années, au moment où les critiques se sont produites. Depuis cette époque, la quantité et la longueur des devoirs ont très sensiblement diminué et je ne crois pas qu'on puisse à l'heure actuelle parler de surmenage; la somme d'heure de travail écrit exigé de l'enfant n'est pas exagérée. Le mal n'est pas là : c'est la multiplicité des connaissances qu'on essaye de lui inculquer qui est effrayante.

En présence de cette diversité des matières que s'est-il produit? L'élève a été envahi par le découragement; il a pris résolument le parti de ne pas se surmener, et peu à peu deux sentiments très dangereux se sont développés en lui : l'habitude de critiquer les programmes et une assez grande indifférence, deux sentiments qui sont le germe du scepticisme et de la légèreté.

L'erreur fondamentale de ceux qui ont rédigé les programmes a été de tenir la multitude des connaissances pour le but des études tandis qu'il s'agit de créer des hommes ayant dans la vie les deux qualités maîtresses: la volonté et le bon sens.

Si les études secondaires ont été fructueuses, l'élève de dix-sept ans doit aimer le travail et savoir travailler. S'il a une bonne méthode au service de goûts laborieux, le succès des classes est absolu; sinon, c'est l'échec. Malheureusement ce succès n'est obtenu que chez un très petit nombre de jeunes gens. La moyenne sort plutôt fatiguée et excédée de l'étude et n'en emporte pas cette méthode qui doit être la règle de travail dans la vie.

Les programmes ont reçu depuis trente ans d'énormes surcharges.

Il n'en pouvait être autrement puisqu'on partait de cette idée que tout doit être enseigné à l'enfant. La physique a été bouleversée; des chapitres entiers ont été créés depuis vingt ans, l'électricité à elle seule ferait l'objet de tout un cours. Il en est de même de la physiologie, de l'histoire naturelle — ce que Pasteur y a ajouté est égal à ce qu'ont ajouté à la physique Rœntgen, Edison et tant d'autres.

Je ne veux pas dire, Messieurs, que l'Université soit seule responsable.

Les coupables, ce sont les familles et les mœurs. Les familles demandent que l'on enseigne tout, elles se plaindraient si les découvertes qui nous émerveillent étaient exclues des cours, et elles s'étonnent ensuite que les programmes éclatent. Ils éclatent, parce que, au lieu de résister par la raison aux entraînements de l'opinion, l'Université veut tout concilier, et que chaque revision des programmes est une extension.

Je prends un exemple : on a supprimé le vers latin, — je ne sais pas si on a bien fait. Je voudrais qu'un membre du conseil supérieur de l'Université vînt vous raconter ce qui se passa dans ce conseil aussitôt après la suppression votée; le même jour, à la même heure, on fit entrer dans l'enseignement la « métrique ».

M. le Président vous dira que de son temps il faisait beaucoup de vers latins, qu'il n'étudiait pas la métrique; à cette époque-là, et je faisais des vers latins moi-même, je déclare que je n'avais pas l'idée de la science qui est enseignée aux enfants. Je ne voudrais pas ici

provoquer vos sourires à propos de choses qui ne sont que trop sérieuses, mais enfin je tiens dans les mains un livre classique dans lequel dix-sept sortes de vers sont scandés, où l'attention de l'élève est appelée avec détails sur les mètres les plus rares, où l'hexamètre de Virgile tient quelques lignes à peine, tandis que l'auteur s'étend sur les diverses formes de catalectiques, les dimètres, les trimètres et les octonaires, pour passer aux asynartètes, aux anapestiques et entrer enfin dans la distinction des logaédiques, qu'ils soient simples ou composés, ou bien encore phérécratiens ou asclépiades.

Supprimer le vers latin qui faisait sentir et admirer Virgile et Ovide pour remplacer cette étude par une barbarie de termes ne recouvrant pas une seule notion utile, ne provoquant pas chez l'élève une seule réflexion, c'est une de ces aberrations qu'il n'est pas permis de laisser subsister.

A quel âge l'élève ouvre-t-il ce livre? Feuilletons le programme.

En cinquième je trouve, pour la langue latine, sept lignes du programme, en tête desquelles je lis : *Éléments de prosodie latine*.

Je retrouve en quatrième la même mention.

En seconde, il y a plus : « exercices de prosodie, études des principaux mètres employés par Horace. »

C'est surtout dans cette classe que sévit l'épidémie de la métrique qui, je dois le dire, commence dès la cinquième. Ici je comprends votre émotion, mais je tiens à vous dire tout de suite que le nombre des professeurs qui, après avoir fait acheter le livre par leurs élèves leur en disent quelques mots et passent outre, est heureusement assez considérable.

Je désirerais que les noms des auteurs de cette métrique ne figurassent pas au procès-verbal, — j'ai eu soin de ne pas les prononcer.

M. le Président. Ils sont docteurs ès lettres.

M. Georges Picot. Ce sont des savants tout à fait respectables.

Je reviens aux professeurs. Je tiens à dire qu'ils abrègent ces études et je leur en sais gré.

Ils font tout ce qu'ils peuvent, quand ils sont raisonnables — et la plupart le sont — pour diminuer le danger d'exercices de ce genre en les rendant rares.

Mais à côté d'eux, il y a des hommes très distingués qui ont foi en la philologie, en la science de la grammaire et qui ne se rendent pas compte que l'enseignement secondaire n'est pas un enseignement scientifique spécial.

On peut, en effet, se trouver en face de professeurs qui, prenant au pied de la lettre, le programme que je viens de lire et les livres qui sont reconnus classiques, se livrent à un enseignement tout à fait extraordinaire.

Cette erreur de confondre les classes avec l'École des Hautes Études s'étend malheureusement au delà de la métrique.

La philologie est une science qui nous est venue d'Allemagne; elle a en France des adeptes très sincères, qui sont convaincus qu'il n'y a pas d'études possibles sans philologie.

La Commission peut juger l'étendue du mal par un fait personnel.

Il m'est arrivé de discuter avec des professeurs d'histoire très distingués, qui m'ont fait sérieusement la déclaration suivante : Il n'y a pas de cours d'histoire possible, tant qu'on n'aura pas encastré sur les murs des classes de cinquième, de quatrième et de troisième, des moulages d'inscriptions retrouvées en Grèce et en Italie et en présence desquelles travailleront les élèves; il faut, disaient-ils, qu'ils s'habituent de bonne heure à la méthode qui domine tout : la lecture du document authentique. Il est temps de laisser de côté les idées anciennes de vulgarisation ; on doit conduire l'élève à l'origine des choses. Les études sérieuses ne peuvent être faites que sur des textes originaux.

Vous voyez, messieurs, où conduirait cette méthode.

En matière d'histoire de France, devra-t-on faire lire aux élèves les chartes elles-mêmes? Pense-t-on que, dans une classe d'une heure, la vue de ces documents leur donnera une idée durable de ce qu'a été l'émancipation des communes ou le mouvement des esprits au XVI[e] siècle ?

Cette erreur nous met en présence de l'idée fausse qui altère toute notre instruction secondaire. Ce qui corrige le mal, c'est que le professeur est très souvent plus intelligent que ceux qui ont encombré les programmes.

Permettez-moi d'insister sur les classes de grammaire. En quatrième, il y a quelques lignes, six à peine, qui contiennent l'essence

de ce qu'on recommande aux professeurs d'enseigner.

Notez que nous sommes en quatrième, l'enfant a treize ans. — Je lis :

« Notions élémentaires sur la formation des mots de la langue française; mots d'origine populaire, d'origine savante, d'origine étrangère; persistance de l'accent tonique, son rôle. » Mots tirés du latin par les savants ou en opposition avec les règles de l'accent tonique; doublets. »

Dans ces conditions, le professeur qui obéit à la lettre du programme consacre la plus grande partie de la classe de quatrième aux études philologiques.

En même temps se produisait un fait du même ordre et qui est, à mon sens, très grave : on bouleversait l'orthographe latine.

Pour l'orthographe d'une langue vivante, l'usage est souverain; on ne peut accomplir une révolution soudaine; mais avec une langue morte, les savants se permettent de bien autres licences, et cependant il semble qu'envers elle le respect serait d'autant plus naturel qu'elle est immobile et qu'elle devrait échapper aux fantaisies de la mode.

Vous avez toujours entendu dire qu'un des avantages de l'étude du latin était la connaissance de l'origine de notre langue, de l'étymologie des mots français.

Or, en vertu de je ne sais quel décret supérieur rendu il y a quelques années, l'orthographe latine a été changée, sur l'avis des philologues, qui invoquaient les textes des inscriptions.

Cette transformation a troublé toutes les notions que nous possédons sur l'étymologie.

Jusque-là on avait enseigné aux enfants que le mot « adolescent » venait du latin « adolescens ».

Puis du jour au lendemain, ce n'est plus « adolescens » qu'il faut dire, ce mot n'existe plus, dans la langue latine, c'est « *adulescens* ».

Le mot « intelligent » dérivait d' « intelligens ». Il n'existe plus, messieurs; l'enfant qui emploie ce mot dans son thème, commet un barbarisme : C'est « *intellegens* » qu'il doit dire dorénavant. Virgile ne s'appellera plus « Virgilius », mais « *Vergilius* ».

Cette manie ne sévit pas seulement sur les textes de l'antiquité. Ouvrez les éditions classiques des chefs-d'œuvre de Corneille : sous prétexte d'exactitude scientifique, l'orthographe du *Cid* et de *Polyeucte* fourmille d'archaïsmes ; l'élève qui en sentirait les beautés dans le texte qu'il trouve dans la bibliothèque de son père, est refroidi et comme repoussé par l'effort qu'exige de lui la lecture de mots à l'aspect rébarbatif, sur lesquels le professeur se livre à des dissertations historiques.

Vraiment il y a là des exagérations sur lesquelles je me permets d'insister; ce que des esprits superficiels pourraient tenir pour des détails insignifiants a une portée qui ne vous échappe pas : d'une part, les élèves prennent l'habitude de s'intéresser moins aux idées qu'à la forme, d'autre part, il se fait dans l'opinion une réaction contre l'étude de la langue latine et il en résulte un affaiblissement des études dont se plaignent tous les examinateurs du baccalauréat.

Je suis partisan des études classiques, partisan du latin, non pas étudié par tout le monde; je regrette ces études pour ceux qu'un enseignement professionnel pratique préparerait mieux à ce qui doit être leur tâche dans la vie.

Je ne peux partager les griefs qu'expriment certains critiques contre les études classiques. Je ne crois pas que les qualités d'action si nécessaires à un peuple libre, soient paralysées par l'étude des langues de l'antiquité; je crois au contraire que la force d'âme, que la volonté sont suscitées par le commerce de quelques années avec les écrivains dont la langue précise et forte a servi à exprimer la pensée des peuples qui, dans l'histoire du monde, ont montré au plus haut degré les vertus d'action.

Quand je considère un pays qui sait coloniser comme l'Angleterre, lorsque j'y constate le développement des études latines et l'exigence, à l'entrée de toutes les carrières et notamment de celle des Indes, des examens de latin, qui sont presque équivalents à ceux de notre licence, je ne peux pas imaginer que les études latines affaiblissent dans une race les qualités d'action.

Ce que j'admets sans hésiter, c'est l'utilité de diminuer la proportion exagérée des élèves qui se précipitent vers ces études, en arrêtant à la fin de la quatrième tous ceux qui n'ont pas une aptitude spéciale; mais il faut se garder de supprimer l'étude du latin dans l'Université française : ce serait là une faute irréparable.

En résumé, Messieurs, ceux qui ont fait en-

J'insiste sur cet exemple, parce qu'il me paraît décisif. Il prouve qu'avec très peu d'effort, on peut rendre actif et fécond un enseignement qui, aujourd'hui, est dans un véritable désarroi.

Je ne veux pas dire, Messieurs, que l'élève ne sache un peu plus d'allemand ou d'anglais quand il sort de rhétorique qu'en entrant en cinquième ; ce n'est pas douteux, mais penserez-vous que ce soit pour ce médiocre résultat que l'élève suive cinq classes successives dans lesquelles deux heures sont consacrées par semaine à cette étude ?

Supposez qu'une division de latin, de grec ou de littérature française réunisse des élèves de forces différentes, des élèves de rhétorique mêlés à ceux de cinquième, par exemple ; le professeur pourrait-il rendre son cours profitable? Je le répète : l'enseignement des langues vivantes sera transformé par la méthode très simple que j'indique.

Voilà, Messieurs, mes principales observations. Je vous ai dit, en commençant, que je ne vous apportais pas ici l'écho de conversations de professeurs ou de mes confrères de l'Institut, mais surtout l'expérience d'un père de famille.

Je résume mes vœux en cinq points :

1° Réduire le baccalauréat aux matières enseignées en rhétorique;

2° Donner une très forte sanction aux examens de passage afin de réduire le nombre des élèves des classes d'humanités et d'élever le niveau des études;

3° Alléger les programmes devenus encyclopédiques, en rétablissant la bifurcation;

4° Écarter de l'enseignement secondaire l'érudition pure qui convient aux hautes études de l'enseignement supérieur;

5° Transformer en cours de diverses forces es classes de langues vivantes.

A l'heure où nous sommes, il faut que nous abordions très sérieusement ces problèmes, que nous les étudions comme une des questions vitales de ce pays, et que vous les résolviez avec l'esprit de mesure qui leur convient.

Il y a une observation qui s'impose à nos esprits : toutes les questions tendent autour de nous à se transformer en exagérations propres à faire naître des paniques. On se plaît à répéter : tout est perdu ! En matière d'enseignement, on va s'écriant : il faut supprimer le baccalauréat ! si on ne le supprime pas, rien n'est fait ! Nous avons besoin d'hommes d'action : il faut supprimer le latin ! Les hommes sont au-dessous de leur tâche. Bouleversons les études pour produire une autre qualité d'esprits !

Tout cela constitue des exagérations profondes.

Certes, dans l'Université, il y a des réformes à accomplir ; il ne faut pas laisser la routine dominer ; il est nécessaire de rechercher les points sur lesquels il y a des changements à faire.

Mais il ne faut pas considérer non plus qu'en détruisant la maison, qu'en faisant table rase, on arrivera, tout d'un coup, à améliorer la race française. Elle a, quoi qu'en disent ses détracteurs, de grandes qualités. Prenez garde de les lui faire perdre.

Je dis avec une profonde conviction, on peut relever les études dans notre pays, mais à une condition absolue : c'est d'entreprendre avec un dessein très ferme, les réformes nécessaires, de ne pas bouleverser, de faire prévaloir le bon sens sur les prétentions d'une fausse érudition, de délivrer l'enseignement classique des élèves incapables qui en paralysent la marche et de poursuivre en toutes ces modifications l'idée maîtresse qui doit guider l'enseignement : former des esprits justes, préparer des cerveaux sains, ne pas troubler l'intelligence en accumulant les notions multiples d'un programme encyclopédique propre à créer des esprits légers, mais multiplier une race d'hommes d'initiative, très capables de penser et pouvant apporter en pleine virilité intellectuelle, leur part de force à la France.

M. le Président. Votre déposition, Monsieur Picot, a été très intéressante et la Commission vous en remercie.

Si personne n'a de questions à poser à M. Picot, je vais donner la parole à M. Gebhart.

Déposition de M. GEBHART.

M. le Président. Monsieur Gebhart, vous êtes professeur à la Faculté des lettres de Paris et membre de l'Institut.

Vous avez été professeur à la Faculté des lettres de Nancy?

M. Gebhart. Treize ans.

M. le Président. Et dans l'enseignement des lycées?

M. Gebhart. Un an, de 1860 à 1861.

M. le Président. Vous avez publié tout récemment une série d'articles qui ont frappé vivement l'attention par leur tour incisif et par les réflexions judicieuses qui y sont semées. Nous serons heureux de vous entendre.

M. Gebhart. Messieurs, je ne crois pouvoir mieux répondre à l'honneur que vous me faites en m'appelant parmi vous, qu'en déposant avec une entière sincérité. Je puis me tromper, mais je le fais de bonne foi.

Je ne vous ferai pas entendre une cloche optimiste, mais plutôt une cloche pessimiste. D'abord, permettez-moi de vous dire très rapidement comment je suis devenu quelque peu pessimiste sur les questions qui concernent l'enseignement secondaire et particulièrement l'enseignement classique de l'Université.

Il y a trente et quelques années que j'ai commencé, à la Faculté des lettres de Nancy à prendre part aux examens du baccalauréat; il m'a paru alors que les études étaient à peu près au niveau même où je les avais laissées comme écolier, c'est-à-dire que la très grande majorité des candidats, pour ne prendre qu'une seule des épreuves de l'examen, traduisaient convenablement une version latine d'un texte assez facile; la moyenne des élèves avait fait par conséquent d'assez bonnes études classiques. Vers 1870 et quelques années après encore, on m'a chargé du baccalauréat ès sciences, c'est-à-dire qu'on m'a donné à corriger la version latine des candidats à ce baccalauréat et j'ai vu avec quelque inquiétude que les études des enfants qui passaient leur baccalauréat, ès sciences, pour la partie littéraire, tombaient véritablement en décadence: les versions n'étaient plus comprises et il arrivait souvent que pour une phrase ou une série de phrases, le candidat se contentait de mettre en quelque sorte au hasard sous un mot latin un mot français. Cela faisait un galimatias absolument dépourvu de sens. Mais ce n'était que le baccalauréat ès sciences, le baccalauréat ès lettres se tenait encore très décemment pour la version.

J'ai été appelé au commencement de 1880 à la Faculté de Paris. Pendant quelque temps la version latine se présentait encore avec convenance et puis, tout à coup, j'ai vu commencer un déclin qui s'est précipité d'une façon fort inquiétante et aujourd'hui, sur une série de vingt-cinq candidats au baccalauréat de rhétorique, — et quand je corrige une composition au baccalauréat, c'est toujours la version latine que je prends, parce qu'elle me semble la véritable épreuve, la véritable pierre de touche des études — sur vingt-cinq candidats il est très difficile de donner à plus de six ou sept versions — nous notons de 0 à 20 et je vous donne des chiffres maximum, — une note supérieure à 10; quelques-unes vont de 7 à 10 et, malheureusement, un nombre croissant de versions, plus du tiers, ne sont notées que de 1 à 4 ou à 5, versions absolument barbares.

Je suis un examinateur tout à fait bienveillant, et quand il ne manque que quelques points à mes candidats pour passer, je ne me gêne pas pour les solliciter de mes collègues, car ces malheureux écoliers ont assez à faire, je dirai plus tard pourquoi. Ainsi donc, de nombreuses versions latines du baccalauréat ès lettres me donnent le spectacle affligeant des anciennes versions du baccalauréat ès sciences de Nancy (et aussi de Paris), c'est-à-dire d'un texte qui n'a pas été compris du premier au dernier mot et de phrases où le candidat se contente de jeter au hasard des mots français sous les mots latins, phrases qui non seulement n'ont aucun sens, mais qui sont même absurdes.

Il y a là un indice très grave du déclin des études classiques et j'ai cherché à découvrir les causes principales de ce déclin.

Je ne parle que des études classiques littéraires, ce sont les seules que je connaisse bien; je ne vous en dirai pas autant de l'enseignement

moderne. Je ne vous dirai même rien, pour ainsi dire, du baccalauréat qu'à l'occasion des études classiques, parce que j'estime que la question de réforme du baccalauréat vient au second rang, et que le baccalauréat ou tout autre examen destiné à le remplacer, peu en importe le nom, ne doit être que la résultante des études qu'il a pour but de sanctionner; il ne vaudra jamais que ce qu'auront valu ces études et, selon moi, avant de réformer le baccalauréat, de changer le jury de cet examen et de retoucher son programme, c'est aux études elles-mêmes qu'il faut s'attaquer. A ce moment, le baccalauréat et ses intérêts marcheront tout seuls.

Parmi les causes de déclin des études classiques, je découvre d'abord l'encombrement des classes par des élèves médiocres; il y a trop d'élèves de cette catégorie-là; je ne veux pas employer, pour les qualifier, le mot familier que vous avez tous dans la pensée; mais ce que j'avance est malheureusement la vérité.

Pourquoi y a-t-il tant d'élèves médiocres? Y en a-t-il plus qu'autrefois? Je l'ignore. Ce qui est certain, c'est que les classes sont alourdies, retardées par les mauvais élèves. Ce lest beaucoup trop pesant retarde les progrès de la classe. Le mauvais élève fatigue le professeur et il est de plus une occasion de distraction et d'étourderie pour les élèves d'esprit léger; en un mot, il fait perdre du temps.

Je crois qu'une branche de salut à laquelle nous devrions nous accrocher, et sans retard, serait tout simplement celle-ci : des examens de passage très rigoureux devraient écarter, à la fin de chaque classe, les élèves franchement mauvais; mais après la classe de quatrième, entre les classes de grammaire et les classes supérieures, il faudrait qu'un examen de passage absolument sévère et implacable fît sortir des lycées de l'État des élèves qui évidemment ne donneront jamais aucun résultat.

Nous garderions donc, dans les classes supérieures, je ne dis pas une élite — parce que rien n'est plus loin de ma pensée que de réserver l'éducation de l'enseignement secondaire classique à une aristocratie d'esprits très distingués — mais à un bon troupeau, à un petit bataillon de bons élèves, d'élèves intelligents, consciencieux et désirant faire de bonnes études.

Ce petit bataillon conservé, je crois que les études se relevraient par plus d'un côté.

Elles pourraient se relever pareillement à un autre point de vue que voici : je veux parler du gaspillage des heures de classe que l'on pourrait très bien réformer.

J'ai interrogé sur ce point, puisque je n'ai été professeur de lycée qu'un an, quantité de jeunes gens, d'écoliers, d'élèves de seconde, de rhétorique et j'ai recueilli ainsi un certain nombre de confidences; je ne risque donc pas ici de parler à l'aventure.

Je le répète, on perd trop de temps dans les classes. Elles débutent par la récitation des leçons et cet exercice, dans une classe de deux heures, peut prendre autant de temps que le professeur le désire; il peut durer vingt minutes, une demi-heure et jusqu'à trois quarts d'heure. Or, je ne sais pas si cet exercice, en lui-même, est aussi excellent et aussi utile qu'on le croit et si mettre dans la mémoire des jeunes gens de longues tirades de Corneille, de Racine, de Sophocle et de Virgile qu'ils s'empresseront d'oublier et qui leur seront parfaitement inutiles plus tard, est une méthode si bonne en elle-même. Je n'en sais rien, je ne veux pas le discuter; mais en vérité, en supposant que, sur une classe de trente élèves, cinq ou six daignent apprendre leurs leçons, pendant qu'on la leur fait réciter, que feront tous les autres? Ils écouteront peut-être, et d'une façon intermittente, distraite. Et encore ai-je besoin de vous dire que beaucoup d'élèves trouvent le moyen de lire leurs leçons dans le creux de leur main ou dans le fond de leur béret?

En un mot, j'estime que le fait d'insister sur la même leçon, sur la même récitation de français, de grec ou de latin, me paraît être une opération absolument stérile; c'est un bon quart du temps de la classe jeté par-dessus bord et pendant lequel on ne fait absolument rien d'utile.

J'en dirai volontiers autant de la correction des devoirs. Lire une composition médiocre, corriger deux ou trois versions médiocres, me paraît être d'un fort petit profit pour le reste de la classe.

Les récitations, les corrections de devoirs sont des exercices qui peuvent se prolonger indéfiniment, qui sont extensibles au gré du professeur et si celui-ci est fatigué, somnolent, s'il a préparé légèrement sa classe, ses textes et le commentaire historique, moral et esthétique de ces textes, il a une tendance à s'ap-

pesantir sur les récitations et les corrections de devoirs.

t. 6. Ce commentaire des textes dont je viens de parler serait, dans les classes supérieures, le véritable exercice utile; il faut, en effet, qu'une conversation perpétuelle s'établisse entre le professeur et les élèves sur des textes précis, contenant des idées nobles et généreuses et prêtant à des observations historiques, archéologiques, si vous voulez, morales et esthétiques.

Le professeur qui vient faire sa classe mal armé de l'attirail nécessaire pour rendre une classe intéressante et féconde peut, en tirant sur la corde, avec ses leçons récitées, avec son paquet de compositions, de thèmes, de versions ou de dissertations à corriger indéfiniment, occuper toute cette classe et je vous jure que cette classe aura été parfaitement stérile pour tous les écoliers.

Le gaspillage de temps, voilà une plaie à laquelle il faudrait remédier, et cela est facile; mais ces causes suivant moi ne sont que secondaires et j'en aperçois une ou deux qui sont bien plus graves.

Voici la première : ce sont les vocations ignorées des écoliers, ce sont tous les écoliers jusqu'à la rhétorique inclusivement, c'est-à-dire jusqu'à dix-sept ans accomplis, engagés, maintenus, poussés dans la même avenue, ne pouvant aller ni à droite ni à gauche, obligés aux mêmes programmes, aux mêmes travaux, aux mêmes leçons, aux mêmes traductions, aux mêmes exercices de toutes sortes.

Jadis, la plupart d'entre nous ont fait leurs études sous un régime qui a été décrié bien plus qu'il ne le mérite, le régime de la bifurcation. La bifurcation avait un inconvénient; elle obligeait les enfants trop jeunes, à l'issue de la quatrième, à se décider, c'est-à-dire à choisir d'avance une carrière.

La bifurcation venant après la quatrième est trop hâtive; venant après la troisième ou la seconde, elle le serait déjà beaucoup moins. Mais autrefois le bagage des connaissances scientifiques était singulièrement plus restreint qu'aujourd'hui, ou du moins l'Université, et je crois aussi les programmes d'examen des grandes écoles de l'État, étaient beaucoup moins exigeants que les programmes actuels. Aujourd'hui les sciences de la nature et les sciences d'observation font des progrès si magnifiques et de telles enjambées, que vraiment on est un peu essoufflé si on veut les suivre.

De mon temps on s'imaginait que l'air était composé de deux gaz. L'écolier qui aujourd'hui répondrait au tableau d'examen : l'air se compose d'oxygène et d'azote, aurait une mauvaise note parce qu'on en a découvert d'autres, et que de temps en temps on en découvre encore — on n'est jamais sûr que ce soit fini, et ainsi de suite pour la physique comme pour la chimie, pour les applications de l'électricité, etc. L'écolier, pour son examen, ne peut pas ignorer les rayons X, le téléphone, etc. Tous les jours le monceau des connaissances scientifiques absolument indispensables à l'éducation première, parce qu'elles sont indispensables aux examens, ce monceau s'accroît dans des proportions effrayantes.

Or nous n'avons plus la bifurcation.

Nous avons un régime uniforme dans lequel tous les enfants, de la quatrième à la rhétorique, sont enfermés, je n'ose pas dire condamnés. Dans ce régime se trouvent maintenus, accrus, aggravés tous les exercices d'ordre purement littéraire; on fait des thèmes latins et des versions grecques encore en rhétorique, on fait des thèmes grecs encore en seconde, et ces versions et thèmes grecs, ces thèmes latins sont imposés aux jeunes gens qui déjà se préparent aux écoles Saint-Cyr, Polytechnique ou Centrale; ces exercices ne leur serviront absolument à rien, ils sont, par conséquent, stériles et ne causent aux élèves que de l'ennui et de l'impatience.

De même nos écoliers doués de facultés littéraires, qui ont de l'imagination, le goût des lettres, de la poésie, de l'histoire, en un mot ceux qui jadis fussent entrés dans le compartiment des lettres, ces écoliers sont obligés, de par le programme et l'uniformité du régime, de subir les mêmes études de mathématiques et d'algèbre. La géométrie, pour quiconque ne sera jamais géomètre, est une chose excellente quand on s'en sert à la façon dont Pascal la pratiquait quand il l'inventait étant enfant; c'est, je le veux bien, parfait pour la rectitude d'un esprit littéraire; mais l'algèbre! Toujours revenir à l'algèbre et chaque année reviser l'algèbre des années précédentes pour aller ensuite un peu plus loin. En vérité, pour des enfants qui n'en auront jamais que faire, c'est un peu dur.

J'en dirai autant de toutes les autres sciences. N'y aurait-il pas moyen, pour les écoliers littérateurs, de leur donner autrement que par l'abus des mathématiques, par l'excès des sciences physiques, chimiques et naturelles, les notions scientifiques qui conviennent à tout honnête homme, qui s'apprennent en quelque sorte par les yeux, par la conversation, par la lecture, mais non par l'opération ou l'expérience précise de laboratoire?

Vous voyez quelle est mon objection et quelle est la cause que je cherche à vous indiquer clairement. C'est l'uniformité d'un régime extrêmement chargé du côté des lettres et des sciences et qui est imposé à tous les jeunes gens, qu'ils se destinent aux lettres ou qu'ils se destinent aux sciences, que leur vocation les porte du côté de ces carrières libérales qui ont surtout besoin d'une éducation littéraire, ou vers l'École polytechnique, Saint-Cyr, ou les carrières libérales, qui ont surtout besoin d'une éducation scientifique.

Il y a là en quelque sorte une injustice; en tout cas, il y a certainement une cause de découragement pour les jeunes gens qui, voulant entrer à l'École polytechnique, sont obligés aux thèmes grecs et latins; et les jeunes gens qui veulent être magistrats, avocats, professeurs, diplomates, écrivains, journalistes, hommes d'Etat, n'ont véritablement pas besoin de tant d'algèbre et de tant de chimie.

Je sais bien que le mot bifurcation sonne mal; il est lourd, il fait penser à une gare de chemin de fer.

Il faudrait pourtant trouver moyen d'arranger les choses, de dispenser des excès d'études scientifiques des écoliers dont la vocation est littéraire, des excès d'études littéraires les écoliers dont la vocation est scientifique.

Je ne parle pas seulement de ce trop-plein des programmes; mais on devrait bien aussi chercher à n'imposer aux jeunes gens et même aux enfants que les études qui sont à la portée de leur âge et de leur intelligence.

Au cours des articles que j'ai publiés l'automne dernier dans le *Journal des Débats*, ayant constamment sous la main le plan d'études de l'enseignement classique, j'ai fait quelques découvertes qui véritablement m'ont bien surpris et ont pu distraire les lecteurs. J'ai découvert, par exemple, ceci que dans la classe de huitième — et le programme et le plan d'études, qui ont tout prévu, indiquent l'âge que doit avoir l'élève de huitième : il doit avoir neuf ans — le programme d'histoire en huitième porte : « La construction de la cathédrale de Chartres; le portail des églises gothiques! » (*On rit.*)

Je veux bien que, si un enfant de neuf ans vit dans une ville où se trouve une cathédrale gothique, son père, en le promenant le dimanche ou le jeudi, lui explique, d'une façon vague et générale, ce qu'est cet édifice. Mais choisir comme type d'étude, pour un enfant de neuf ans, la cathédrale la plus compliquée de France et peut-être de toute la chrétienté, c'est véritablement extraordinaire. Elle est bien compliquée et difficile à comprendre, et c'est si vrai qu'un romancier d'esprit aigu et subtil, M. Huysmans, l'a choisie comme type de symbolisme nuageux, en son livre intitulé *la Cathédrale.* Le portail des églises gothiques est d'un art très complexe, c'est tout le rêve de Claude Frollo; il s'y trouve même de l'alchimie; en tout cas, on y aperçoit une théorie du jugement dernier, et une liberté d'interprétation qui, contre l'Église elle-même, va quelquefois jusqu'à la licence, puisqu'on y met bouillir dans les cuves de l'enfer, des évêques et des papes, à côté des damnés. Expliquer tout cela à des enfants de neuf ans, entre deux catéchismes, c'est une entreprise bien téméraire.

J'arrive à la classe de seconde. En seconde, quel âge a-t-on le droit d'avoir? On a quinze ans. (*On rit.*) Dans la classe de seconde, à côté de l'enseignement purement historique, il y a un enseignement continu d'histoire de la littérature française, et en rhétorique nous avons une histoire des littératures latines et grecques qui d'ailleurs commence déjà en seconde. Nous avons un certain nombre de leçons strictement limité, car il n'est pas permis de donner une heure de plus que le programme ne le permet : quinze leçons d'une heure au plus, y compris les interrogations sur les leçons précédentes.

Notez bien que nous avons quinze leçons d'une heure au plus, — et au plus en effet, puisqu'il faut en déduire le temps consacré aux interrogatoires, et voici un aperçu du programme :

Formation de la langue française, ***résumé rapide***. — Qu'est-ce qu'un résumé rapide, express, laissera dans les souvenirs d'un écolier de quinze ans? Dans la formation de la langue française il y a des problèmes délicats; il s'agit de montrer la gradation plus ou moins

lente de la déformation du latin rustique, vulgaire, en vieux français. Mais ce n'est pas tout : *Langue d'oc*, *langue d'oïl*.

En même temps, dans ces trois quarts d'heure, après avoir montré que le français vient du latin, on montrera la séparation du latin vulgaire ou de ce que l'on appelait autrefois la langue romane en langue d'oc et en langue d'oïl. Ce n'est pas tout : *Poésie lyrique du Midi, les troubadours*.

C'est beaucoup trop et ce qui restera d'une pareille leçon c'est quelques faits, quelques dates et deux ou trois noms propres, et c'est tout.

Seconde leçon : les trouvères, chansons de geste, les trois cycles, c'est-à-dire l'histoire littéraire épique de la France, de la langue du Nord, de la langue d'oïl, la littérature épique où nous trouvons la *Chanson de Roland*.

A la troisième leçon nous rencontrons le *Roman du Renard*, le *Roman de la Rose*, à la quatrième, etc., etc.

Ces quinze leçons sont fort chargées et les auteurs qu'il s'agit d'étudier en seconde et qui rentrent naturellement dans ces leçons sont extrêmement nombreux. Il y a des ouvrages de morceaux choisis de la *Chanson de Roland*, de Villehardouin, Froissart, Joinville, Montaigne, etc. Montaigne est un écrivain que nous comprenons et goûtons, parce que nous sommes des hommes faits; mais, pour des enfants de quinze ans, Montaigne vient un peu tôt.

En seconde, on a supprimé le vers latin. Pourquoi? C'était un exercice charmant pour les élèves qui savaient le faire et, sans l'imposer à tous, on aurait pu le tolérer. Mais non, la méthode de caserne ne comporte pas le vers facultatif. J'ai fait mes études avec des professeurs qui, en province, nous laissaient faire un peu ce que nous voulions. Nous faisions des vers latins, des devoirs facultatifs tout à notre aise, et vraiment nous ne perdions pas notre temps. Mais le vers latin a été supprimé, et immédiatement on s'est empressé d'imposer la métrique latine. A quoi bon alors la métrique latine? et non seulement la métrique de Virgile, c'est-à-dire ce qu'il y a de plus simple, mais je vois en seconde : *Étude des principaux mètres employés par Horace*.

Or, quand je fais traduire du Virgile au baccalauréat, il m'arrive parfois, quand je suis sûr d'embarrasser le candidat, de lui dire : Scandez-moi donc :

Tityre, tu patulæ recubans sub tegmine fagi.

Les trois quarts des écoliers demeurent muets. A quoi bon alors les mètres d'Horace?

Quant aux programmes d'histoire, de rhétorique et de seconde, je trouve que ce que j'appellerai la matière de l'enseignement supérieur s'y glisse beaucoup trop souvent, ce qui fait un programme d'une incohérence singulière.

Au programme d'histoire de rhétorique, il y a un chapitre qui serait très opportun en philosophie, mais qui est un peu prématuré en rhétorique : *Bacon*, *Galilée*, *Descartes*, *Spinoza*, et dans le même chapitre : *Étude de l'influence espagnole, Cervantes et Lope de Vega*. Il me semble excessif de traiter de Cervantes à côté de Descartes et de Spinoza, d'ajouter à la même leçon l'Académie française, Corneille et Pascal, puis le Poussin et Le Sueur. Il y a là un appareil cyclopéen qui m'effraye.

Encore, jusqu'à présent, nous ne pensons qu'aux écoliers; nous nous demandons quelles luxations, quelles entorses cérébrales doivent occasionner de pareils programmes, à condition que les professeurs aient eux-mêmes la force d'aller jusqu'au bout de leur cours. A Paris, des professeurs distingués peuvent épuiser ce programme, le remplir honorablement; mais n'oublions pas les petits lycées de province, les petits collèges communaux. Quelle figure voulez-vous que fasse ce programme avec un professeur de collège communal qui dirige quelquefois tour à tour la philosophie, la rhétorique et l'histoire?

De l'enseignement de la philosophie elle-même je n'ai rien à dire parce que je ne suis pas assez sûr de mon terrain, regrettant une chose cependant : c'est que les professeurs de philosophie aient chacun leur philosophie; je ne demande pas qu'il y ait une philosophie universitaire, mais autrefois, dans ma jeunesse — et vous savez qu'on regrette toujours sa jeunesse (*Sourires*) — la philosophie qu'on nous enseignait était en quelque sorte la résultante des expériences intellectuelles du genre humain, sans recherches personnelles de la part du professeur. Nos professeurs de philosophie ne se croyaient pas obligés de descendre

les enfants comme au fond d'un puits de mine ténébreuse et de leur dire : « Maintenant, mes amis, faisons table rase de tout ce que vous avez connu, nous allons recommencer l'édifice des connaissances humaines. » C'est un peu de bonne heure, étant donné l'âge encore tendre, indiqué par le programme, auquel on a le droit d'être élève de philosophie.

Je laisse donc, dans la classe de philosophie, les études de philosophie pour vous présenter une observation rapide sur le programme scientifique. Ici il déborde effroyablement, et il faut bien songer que de nombreux élèves de philosophie, tout à l'heure entreront dans le chemin qui les mènera à l'Ecole polytechnique ou à l'Ecole centrale et que, par conséquent, il ne faut pas s'endormir, et qu'ils doivent s'armer pour être prêts aux examens scientifiques qui les attendent. Et alors les sciences physiques, chimiques, naturelles, reviennent avec un mouvement offensif véritablement menaçant.

Vous n'imaginez pas ce qu'est ce programme absolument complet ; nous avons, pour parler de l'histoire naturelle, l'anatomie et la physiologie animales, l'anatomie et la physiologie végétales. Nous avons un chapitre sur l'hygiène. Vraiment, voilà une année importante dans la vie du jeune homme, entre seize et dix-huit ans, où, avec la première culture littéraire qu'il a reçue — je prends un élève distingué ou seulement un bon élève — l'esprit encore tout rempli de belles choses, il est initié par son professeur de philosophie aux préoccupations les plus hautes de l'esprit humain, depuis que l'esprit humain pense aux choses supérieures, depuis Platon ; on lui parle de Platon, de Descartes, de Leibniz et de Spinoza et on lui impose alors un programme d'hygiène qu'un enfant bien élevé connaît depuis longtemps par l'éducation de la famille. On l'oblige à étudier ce programme scienfiqnement.

« Viandes dangereuses — trichinose, ladrerie, charbon, viandes putréfiées, intoxication par la viande du porc. Les saucisses. » (*Rires.*)

« Maladies contagieuses ; qu'est-ce qu'une maladie contagieuse ? Indication rapide des principales maladies contagieuses. »

Mais, encore une fois, c'est l'éducation de la famille, c'est le père qui apprend tout cela à son fils. Pourquoi une leçon sur la teigne, la gale, la variole, la rougeole, la scarlatine et la tuberculose ?

Puisqu'il s'agit de sciences naturelles, voici les leçons de botanique qui se font en cinquième :

« Les monocotylédones, les dicotylédones, renonculacées, crucifères, papavéracées, légumineuses, rosacées, ombellifères, composées, rubiacées, primulacées, solanées, personnées, labiées, amentacées, liliacées, iridées, orchidées, palmiers, graminées ; puis les conifères, puis les cryptogames, à racines et sans racines, fougères, prèles, lycopodes, mousses, algues, champignons, lichens. »

Et c'est dans l'esprit d'un enfant de douze ans que vous allez faire entrer ce colossal herbier !

Enfin, au mois d'août dernier il y eut une nouveauté ; j'étais alors dans les Pyrénées, où j'écrivais mes petits articles — je n'ose pas dire mes petits pamphlets — pour le *Journal des Débats*, quand je reçus une lettre de la direction me disant : « il y a quelque chose de nouveau, il faut vous procurer les documents. C'est la géologie qu'on ajoute au programme scientifique. » Je fis venir en effet le rapport fait au Ministre et au Conseil supérieur de l'Instruction publique par un professeur de géologie et je vis que, suivant l'arrêté du Ministre, la géologie était désormais distribuée en trois classes, non pas en trois classes successives, mais en cinquième, en seconde et en philosophie. Or, j'ai découvert, en étudiant hier soir la dernière édition du plan d'études, que la dernière partie du programme avait été singulièrement atténuée et que la géologie ou plutôt la paléontologie réservée à la classe de philosophie était allégée du transformisme et du darwinisme considérés comme sciences définitives.

Or, ce ne sont pas des sciences définitives ; elles sont fort intéressantes, elles ont été fondées par de grands esprits, mais elles sont encore dans le devenir, et semblaient bien prématurées, pour un programme d'enseignement secondaire.

Telles sont les principales observations que je désirais vous présenter. Je vous assure qu'elles ressortent d'une conviction, d'une sincérité absolues et que le mal — que j'ai étudié avec soin — est digne de l'attention du Parlement.

Je le répète, en finissant : ce malaise des

études, je l'ai longuement *ausculté*, par la pratique bisannuelle d'un examen qui, lui aussi, fait l'objet d'un autre problème ; mais ce problème ne pourra être résolu que lorsque celui de l'enseignement secondaire l'aura été d'abord.

M. le Président. Désirez-vous vous expliquer sur le baccalauréat, monsieur Gebhart ?

M. Gebhart. Je m'expliquerai volontiers à ce sujet, si la Commission le désire.

J'ai fait passer mes premiers examens au mois de novembre 1865, il y aura donc trente-quatre ans à la fin de cette année. L'examen, à cette époque, était celui que j'avais moi-même subi : il se composait d'une version latine, d'un discours latin et d'un examen oral. Ce baccalauréat se passait en une seule épreuve à la fin de la philosophie. Les bons élèves pouvaient le subir à la fin de la classe de rhétorique.

A la fin de la philosophie, il était alors comme la résultante toute naturelle et toute simple des études antérieures ; et, de mon temps d'écolier et peut-être encore au temps de mes premières années d'examinateur, je vous assure qu'on pouvait passer son baccalauréat, quand on avait fait des études régulières, non pas brillantes, mais simplement honnêtes. On poursuivait ses études sans se préoccuper en quelque sorte de l'examen final, sinon huit jours auparavant, pour aller déposer 100 francs au secrétariat de la Faculté.

Mais c'était l'âge d'or ; le baccalauréat, peu à peu, se compliqua extraordinairement et je n'ai pas compté les formes de baccalauréat dont j'ai été le témoin et l'examinateur depuis de si nombreuses années ; je sais seulement qu'il y quatre ou cinq ans, il y avait treize baccalauréats. Maintenant il y en a beaucoup moins, toutefois je n'en donnerais pas le chiffre avec précision.

Il m'arrive à chaque instant, quand je préside une série d'examens à la Faculté de Paris, qu'un candidat me dit : « Pardon, mais je n'ai pas à passer d'histoire. » — « Pourquoi ? » — « C'est parce que je suis reçu au baccalauréat moderne. » Et alors l'histoire, les mathématiques, les sciences, suivant qu'on est bachelier moderne plus ou moins complet, comportent des notions plus ou moins fortes à exiger du baccalauréat ès lettres, seconde partie.

Il y a là une forêt à travers laquelle on s'oriente avec difficulté ; et moi qui suis un vieux praticien du baccalauréat, je dis à l'appariteur : Allez donc mander le secrétaire de la Faculté, je ne sais vraiment quoi faire.

Les rouages de cette organisation, comme vous le voyez, sont encore extrêmement compliqués.

Suivant moi, le premier méfait du baccalauréat — et peut-être tous les autres proviennent-ils du premier — c'est la division en deux épreuves : celle qui suit la rhétorique et celle qui vient après la philosophie.

Je ne donnerai pas une date précise, j'ai seulement le souvenir très clair que, par un hasard extraordinaire, on voulut bien une fois consulter les Facultés sur la question de savoir s'il fallait scinder le baccalauréat en deux années ; car le fait de consulter les Facultés sur un examen dont elles sont chargées est un événement très rare.

J'étais encore en province à cette époque. On nous a demandé : « Faut-il diviser le baccalauréat en deux parties, ou bien faut-il le maintenir en une épreuve unique ? »

J'ai répondu : « Non, un seul examen suffit. » Mes collègues ont dit : « Oui. » La majorité, je crois, des professeurs de Facultés a répondu par l'affirmative ; bref, nous avons eu deux baccalauréats.

Cette réforme a été tout à fait fâcheuse, attendu que, d'abord, l'épreuve divisée en deux examens est évidemment beaucoup plus lourde que lorsqu'elle est unique ; puis, la préoccupation de l'examen a pris les élèves non seulement en rhétorique, mais dès la classe de seconde. Dès cette classe, un enfant se demande déjà de quelle façon il pourra bien traverser heureusement l'épreuve du baccalauréat. Alors ce sont les études désintéressées, les seules vraiment fécondes, qui se trouvent négligées. Tout est aiguillé en vue du baccalauréat, les professeurs eux-mêmes sont obligés de se consacrer au baccalauréat, tous les exercices des classes vont au baccalauréat et les élèves paresseux savent qu'on peut trouver le baccalauréat en globules, par la méthode homéopathique, dans les manuels, qui sont une littérature absolument pestilentielle.

Certes, je ne suis pas pour les mesures tyranniques ; mais, sans demander que ces manuels soient livrés à la main du bourreau, je serais heureux qu'on pût trouver le moyen

d'en endiguer la diffusion ; on rendrait ainsi aux études un signalé service.

J'ai eu souvent de ces manuels entre les mains, parce qu'il arrive qu'un candidat reçu est tellement heureux qu'il oublie, sur les bancs de la Faculté, sa petite bibliothèque circulante. (*On rit.*)

On voit, en effet, un grand nombre de candidats arriver à la salle d'examen les bras chargés de livres et, jusqu'à la dernière minute, les malheureux enfants se penchent sur leurs manuels, les feuillettent fiévreusement et ont l'esprit trop troublé pour y rien comprendre. Vient-on à poser une question? Vite ils cherchent la question voisine, assurés qu'on ne leur demandera plus la même question. *(Sourires.)*

Ces pratiques ont contribué à la destruction des études, et le baccalauréat n'étant pas la résultante de classes paisiblement suivies, — les programmes de cet examen sont beaucoup moins chargés que le plan d'études lui-même que j'ai là sous la main, — le baccalauréat, par ses exigences propres, a sapé et ébranlé les études de son côté, de façon que ces malheureuses études sont chancelantes comme une tour qu'on bat en brèche.

J'ai dit beaucoup de mal du baccalauréat, mais je sais très bien qu'il n'est pas facile de le supprimer ; il n'est même pas possible de ne pas exiger, à la fin des études, une sanction de ces études mêmes, puisqu'une fois leur éducation terminée, les jeunes gens viennent frapper à la porte d'une école de l'État ou s'engagent dans une carrière qui intéresse l'État.

Que l'écolier aille vers l'École polytechnique ou s'inscrive à la Faculté de droit, l'État est intéressé à ce que sa première culture soit la meilleure possible ; il faut donc qu'on justifie envers l'État d'une preuve de cette culture, qu'on lui remette un témoignage de cette première éducation.

Par quelle sanction remplacer le baccalauréat? Je n'en sais rien, la solution est très difficile ; mais il faut quelque chose et ce quelque chose peut être très simple.

J'irai jusqu'à dire qu'il faudrait précisément supprimer toutes les épreuves écrites, car je vous assure qu'elles sont des témoignages bien incertains de la valeur d'un candidat.

Je prends, par exemple, le baccalauréat de philosophie. Nous avons là une dissertation française ; la pratique de la Faculté des lettres de Paris est de donner un sujet que je trouve toujours trop banal, trop vague ; difficile à bien traiter par cela même, mais d'un autre côté facile, parce que, étant banal, on peut tout dire en le développant.

Aussi l'embarras de l'examinateur est-il parfois très grand, car toutes les compositions sont médiocres, mais peuvent passer néanmoins avec indulgence.

On les laisse passer et souvent, sur une série de vingt-cinq candidats, vingt ou vingt et une dissertations sont reçues.

A côté de cette composition littéraire, la composition de sciences a été rétablie, il y a deux ou trois ans pour servir de contre-épreuve ; mais ce n'est pas un problème qu'on donne, c'est une question de cours ; or, je ne connais rien de funeste comme une question de cours au baccalauréat.

Les questions de cours, elles sont dans la poche, dans les manches et jusque dans les bottines du candidat.

Que voulez-vous? A Paris, nous avons souvent plus de cinq mille candidats qu'il faut faire composer, qu'il faut par conséquent surveiller, et comme la Faculté ne peut pas consacrer toutes les vacances à l'examen des mois de juillet, d'août et de septembre, pour recommencer à la fin d'octobre, — ce serait alors le baccalauréat perpétuel, — il est nécessaire d'aller vite et de faire de grandes séries. Nous faisons composer les candidats par cinq cents et, dans ces conditions, il faudrait presque un gendarme derrière chaque candidat.

La sincérité des compositions est des plus douteuses ; elles constituent des documents fort incertains sur la valeur des candidats. On pourrait les supprimer qu'on n'y perdrait rien et, dans ce cas, on pourrait les remplacer par un examen oral très sérieux, dans lequel le professeur ou le jury chercherait à voir ce qui est au fond de la cervelle du candidat, comment il a été élevé, ce qu'il sait, ce qu'il vaut. La méthode que je recommande serait beaucoup plus longue ; mais elle est désintéressée et les résultats seraient beaucoup plus sûrs.

Cependant la suppression des épreuves écrites serait un tel bond dans l'inconnu, elle constituerait un tel abandon de très vieilles traditions — parce qu'enfin il faut tout de même, dans un examen français, répandre beaucoup

d'encre et user beaucoup de papier — que je n'oserais pas aller jusque-là.

Mais enfin, il faudrait vraiment simplifier et, si l'on me chargeait de la très haute mission de rédiger un programme du baccalauréat : 1° je rétablirais l'épreuve unique après la philosophie ; 2° comme composition, je mettrais une version latine et un thème de langues vivantes, puis un examen scientifique convenablement sérieux, mais adapté à la vocation soit des élèves littéraires, soit des élèves scientifiques.

Je ne vois pas pourquoi un candidat n'apporterait pas le témoignage de ses études plutôt littéraires que scientifiques, ou réciproquement, suivant la carrière qu'il entend embrasser ; ne serait-ce pas pour le professeur, à l'examen même, un autre diapason destiné à mesurer la valeur de son candidat ?

Ce qui nous perd, c'est cette uniformité rigide, presque métallique, du programme dont ni professeurs ni écoliers ne peuvent sortir.

Ainsi donc, pour me résumer : simplification très grande des études, baccalauréat réduit à une seule épreuve, simplification des épreuves, simplification de l'examen, très grande liberté pour l'examinateur. J'ajouterai : suppression du programme de l'examen oral au baccalauréat, que cet examen ait simplement pour objet le programme des classes, et que moi, examinateur, je puisse feuilleter mon plan d'études. En seconde, par exemple, on étudie en histoire « la formation du royaume d'Espagne, Ferdinand et Isabelle, etc. » Eh bien, je voudrais pouvoir demander tout de suite : Qu'étaient ces personnages ?

L'examen serait plus sage et à mon avis meilleur.

M. le Président. Monsieur Gebhart, avez-vous présidé le jury du baccalauréat moderne?

M. Gebhart. Non, monsieur le Président, je ne connais pas ce baccalauréat et je m'en méfie un peu.

Je trouve seulement qu'il a beaucoup de prétentions; son programme d'histoire littéraire très chargé me paraît un peu une chimère. C'est je le répète, un examen trop ambitieux, qui devrait être plus modeste, plus terre à terre, plus approprié aux carrières vers lesquelles se dirigent les jeunes gens qui en suivent le programme.

M. le Président. Seriez-vous d'avis d'assimiler, au point de vue des sanctions, l'enseignement moderne et l'enseignement classique?

M. Gebhart. Dans ces derniers jours, on a répondu : « Oui. » Moi-même, étant consulté par un journaliste, sur la nécessité d'assimiler l'enseignement moderne au classique, j'ai répondu, je crois, un peu étourdiment : « Oui ». C'était après la conférence de Jules Lemaître, et l'on finit par perdre un peu la tête avec tous ces interviews.

En réfléchissant, je ferais bien des restrictions à mon « oui ».

L'assimilation serait acceptable pour les écoles de l'État, pour l'École polytechnique et pour Saint-Cyr. A quoi bon le thème grec et le thème latin pour faire un ingénieur ou un officier de cavalerie? C'est inutile. Pour les médecins, il en est peut-être de même, et j'ajouterai pour les pharmaciens aussi. Il faut pour ces messieurs renoncer à la superstition du latin; les pharmaciens savent très bien que « rosa » veut dire « rose » et que « Aqua stillata » veut dire « eau distillée ». Ce n'est pas difficile.

Cependant, il y a des carrières pour lesquelles je crois que la culture littéraire devrait être absolument exigée. Je veux parler de la magistrature, de la magistrature lettrée, du Conseil d'État, de la diplomatie.

M. le Président. Si l'on ouvrait toutes les carrières à l'enseignement moderne, croyez-vous que l'enseignement classique serait atteint?

M. Gebhart. L'expérience peut être très grave, je ne la conseille pas; on ne sait pas ce qui arriverait.

M. le Président. Vous parliez tout à l'heure de ce que la bifurcation avait de raisonnable et de bon.

La placeriez-vous après la classe de seconde?

M. Gebhart. Ou même après la troisième, monsieur le Président; c'est à voir. Il faut, je crois, une répartition différente non seulement des matières, mais aussi des écoliers, ce qui dispenserait d'avoir des classes communes comme cela existait autrefois pour l'histoire, les langues vivantes, la géographie et même pour le latin. Si, du côté scientifique, on conservait le latin, les classes pourraient être communes pour la version latine.

M. le Président. Est-ce qu'en troisième

vous enseigneriez à tous les enfants le grec et le latin?

M. Gebhart. Oui, monsieur le Président, mais en tenant compte des aptitudes des élèves pour les devoirs écrits. De même que ceux-ci pourraient être encouragés au vers latin, ceux-là devraient être soulagés du thème grec. Mais la pratique directe des deux langues par l'explication des textes serait obligatoire pour tous.

M. le Président. Vous considérez que l'enseignement du latin et du grec doit être commencé de bonne heure?

M. Gebhart. Je crains, en effet, qu'on ne commence un peu tard l'étude du latin et du grec. Autrefois, on commençait cette étude en huitième et, dès la septième, on traduisait facilement l'Epitome et l'Évangile. Aujourd'hui, on s'y prend un peu tard; c'est regrettable, car les enfants de huitième et de septième ont l'esprit très souple, ils ont encore l'habitude de leur première éducation de langue maternelle et il est très facile de leur apprendre une langue morte.

M. le Président. Cela fait une bifurcation bien avant la seconde, puisque les enfant sont obligés, avant la sixième, de choisir entre l'enseignement moderne et l'enseignement classique.

Ne pensez-vous pas, monsieur Gebhart, qu'on pourrait retarder cette grande bifurcation jusqu'en quatrième? Ne pensez-vous pas que le latin commencé plus tard donnerait, au point de vue de la culture générale de l'esprit, les résultats qu'il donne aujourd'hui?

M. Gréard disait qu'à son avis, l'expérience pouvait être faite avec succès.

M. Gebhart. Je ne saurais trop dire, je ne connais pas assez l'enseignement moderne pour répondre à cette question. Mais j'ignorais qu'il fallût se décider aussitôt.

M. le Président. La séparation entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne commence dès la sixième.

M. Gebhart. Un choix aussi prématuré oblige les enfants à se déciderbien tôt pour une carrière; aussi plus tard un jeune homme a le droit de dire à l'Etat : « Comment! on m'a placé dans cette avenue et je n'ai pas pu en sortir favorablement! Ce n'est pas ma faute, c'est vous, Etat, qui en avez assumé la responsabilité. »

M. Lemire. Je ne voudrais pas prolonger cette déposition si intéressante; mais je demanderai à M. Gebhart de faire tous ses efforts pour activer, parmi les réformes qu'il a proposées, celle qui m'a paru la plus originale : je veux parler du baccalauréat unique, placé à la fin des études.

M. Gallot. M. Gebhart ne croit-il pas que tous les élèves des écoles spéciales de l'Etat ne devraient recevoir que l'enseignement de l'Etat?

Peut-il nous donner son avis sur le monopole de l'enseignement par l'État? Je crois que nous ne pouvons pas mieux nous adresser.

M. Gebhart. Je suis pour la liberté de l'enseignement.

M. Gallot. Ne pourrait-on pas faire en sorte que le baccalauréat ne soit pas nécessaire pour se préparer aux écoles de Saint-Cyr et de Polytechnique?

M. Gebhart. L'État pourrait demander non pas le baccalauréat, mais une simple attestation d'études exigée à l'entrée de chaque carrière; il verrait ainsi la valeur des candidats qui se présentent; mais le baccalauréat proprement dit devrait être maintenu comme premier examen des Facultés, comme préambule à la licence ès lettres.

M. Lemire. Ne pourrait-on pas le maintenir comme attestation qu'on a fait de bonnes études, sans l'exiger comme moyen d'entrer dans les diverses carrières? Pour Saint-Cyr et Polytechnique, par exemple, on pourrait ajouter au baccalauréat un examen spécial.

M. Gebhart. Un examen nouveau? Mais nous mourons de l'abus des examens!

M. le Président. Vous constatez, monsieur Gebhart, un déclin des études classiques?

M. Gebhart. Depuis bien des années, monsieur le Président.

M. le Président. Et vous l'attribuez en partie aux vices du baccalauréat?

M. Gebhart. Oui, en grande partie. Le baccalauréat achève le mal que l'excès des programmes scolaires a commencé.

M. le Président. Le déclin est-il général sans distinction d'établissements?

M. Gebhart. Incontestablement.

M. Lemire. C'est une crise de méthodes.

M. Massé. Monsieur Gebhart, vous nous parliez, à propos du baccalauréat, des examens de passage qu'il faudrait rendre très sévères. Je vous demanderai si vous pensez qu'on pourrait rendre ces examens aussi sérieux

dans les établissements libres que dans les universités?

M. Gebhart. La question est très épineuse et très difficile; il y a là un problème à résoudre.

L'Université, qui représente l'État, a le droit de faire chez elle ce qu'elle juge bon et l'Etat, par l'intermédiaire de l'Université, peut dire: « Quand, à la fin de telle classe, des enfants ne me paraîtront pas posséder les connaissances requises, je les écarterai définitivement. »

Evidemment, ces enfants iront ailleurs.

Comment faire autrement? Je ne sais, c'est très délicat, car nous nous trouvons en présence du contre-coup inévitable d'une mesure excellente, mais grosse de conséquences.

M. le Président. Il n'y a pas d'autres questions?

Nous sommes très reconnaissants à M. Gebhart de la déposition qu'il vient de faire et nous l'en remercions vivement.

Séance du samedi 21 *janvier* 1899.

Présidence de M. Ribot.

Déposition de M. Gaston BOISSIER.

M. le Président. Monsieur Boissier, vous êtes secrétaire perpétuel de l'Académie française, professeur au Collège de France, vice-président du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Vous avez appartenu à l'Université, comme professeur de lycée, pendant vingt ans, à Paris et en province, et vous lui appartenez encore. Vous connaissez donc à fond toutes les questions qui nous intéressent et sur lesquelles nous sommes heureux de vous interroger. Vous avez reçu le questionnaire que nous avons fait préparer; nous aurons plaisir à entendre ce que vous voudrez bien nous dire.

M. Boissier. Je n'abuserai pas de vos moments. Vous avez déjà entendu plusieurs personnes; si je répète ce qu'elles ont déjà bien dit, ce sera pour moi une façon d'appuyer l'opinion de mes collègues. Je réclame la permission de ne pas répondre point par point au questionnaire. Il renferme une foule de sujets sur lesquels d'autres sont mieux renseignés que je ne saurais l'être moi-même. Je vous demande d'abord à dire un mot sur la troisième question, et à vous parler de l'internat.

L'internat est très maltraité en ce moment. Il faut reconnaître qu'il y a des critiques à lui adresser. Si j'avais eu un garçon, je l'aurais gardé chez moi certainement et je l'aurais élevé moi-même autant que possible. Mais il faut bien se dire que les inconvénients résultant de l'agglomération des jeunes gens se produisent partout. On veut trop faire croire que c'est dans l'Université seulement qu'ils existent : on les retrouve ailleurs, dans les institutions de tout ordre et de tout sexe. Il y a là un élément fâcheux, assurément, mais il y a à côté un élément utile que je suis très étonné qu'on n'ait pas fait ressortir. Certainement les élèves peuvent se gâter les uns les autres par le voisinage, mais ils peuvent aussi se rendre meilleurs. D'abord le régime sous lequel ils vivent leur apprend la discipline. C'est même dans cette intention que l'empire avait créé les internats. J'ajoute qu'à partir d'un certain âge l'internat peut avoir beaucoup d'avantages; je suis convaincu que ce qui a fait le caractère de l'École normale, c'est surtout l'internat. Il y a là entre les jeunes gens des rapports réciproques dont ils profitent; ils s'instruisent mutuellement, ils posent et discutent ensemble de grandes questions. Je me souviens à ce sujet d'un article de Sainte-Beuve qu'il a fait sur Taine et l'École normale de 1850.

On y voit comment l'éducation des élèves se faisait alors beaucoup plus dans les cours que dans les salles de conférences et par les dis-

cussions fécondes des élèves entre eux plutôt que par les leçons des maîtres.

L'internat a donc été utile, et il peut l'être encore. Il n'est pas juste d'en dire du mal sans placer à côté le bien qu'on en peut retirer. C'est ce qu'on n'a pas fait, et je suis désolé que dans l'Université même on l'ait attaqué avec tant de violence. Remarquez qu'on ne peut s'en passer. Un père de famille qui vit à la campagne ne peut pas garder toujours son fils chez lui ; quelquefois même il y a utilité à le mettre dans un collège pour qu'il ne voie pas ce qui se passe dans la famille. L'internat est donc indispensable. Cependant des professeurs de l'Université eux-mêmes l'ont excommunié. Je pourrais citer des publications récentes où il est attaqué sans mesure. Qu'est-il arrivé? Les familles ont dit : l'Université elle-même se condamne; et puisque nous ne pouvons pas garder chez nous nos enfants, mettons-les ailleurs. Parmi les causes de dépopulation des lycées, celle-là a certainement tenu sa place.

On peut, je crois, remédier en partie aux vices de l'internat. Il faut d'abord que l'Université se fasse cette opinion bien arrêtée qu'elle ne doit pas tenir à avoir trop d'élèves internes ; malheureusement il est difficile de persuader cela à un Ministre. Cependant une certaine dépopulation de nos lycées pourrait avoir son avantage. Il serait bon qu'on vît sans déplaisir des établissements libres attirer un certain nombre de nos internes à eux et essayer de nous les enlever. C'est un acte de courage auquel l'Université devrait se résigner. Malheureusement elle a fait tout le contraire. J'ai été professeur à Charlemagne. A cette époque, il y avait un grand nombre de pensions qui soulageaient d'autant l'Université; beaucoup de jeunes gens distingués leur ont dû leur éducation. Eh bien, à une époque fatale, à partir de 1851 ou 1852, sous M. Fortoul, on a tout fait pour leur nuire. Quand je suis arrivé à Charlemagne, elles commençaient déjà à décliner et aujourd'hui elles ont presque toutes disparu. A la même époque on a combattu avec beaucoup d'acharnement l'habitude qu'avaient des professeurs de recevoir des élèves chez eux. C'est un usage fort répandu en Angleterre et qui devrait être très bien vu de nos jours où l'on vante tant les mérites de l'éducation anglaise. Le Ministre de l'Instruction publique de cette époque y était fort opposé et il établit qu'un professeur ne pourrait avoir qu'un ou deux élèves chez lui. On était fort rigoureux sur l'application de cette mesure et l'on ne négligeait aucun moyen de savoir si les professeurs en avaient davantage. C'était les priver d'un profit très légitime et en même temps enlever aux familles la possibilité de mettre leurs enfants dans des maisons qui leur semblaient préférables au lycée.

Enfin, il y a encore aujourd'hui une institution qui me semble devoir être encouragée; ce sont les internats ecclésiastiques. Celui qui en a eu, je crois, l'idée, ou qui, du moins, a le plus travaillé à leur succès, était un ancien élève de l'École normale qui s'était fait prêtre, l'abbé Thenon; c'était un saint homme et un professeur très distingué, qui avait passé par l'école d'Athènes; il a fait la fortune de l'école Bossuet. Ces écoles, Bossuet, Massillon, Fénelon, sont aujourd'hui florissantes. Il y a là une solution de la question qui nous occupe : les pères de famille qui souhaitent l'instruction de l'Université, mais qui ont un peu moins de confiance dans son éducation, peuvent prendre ce terme moyen et mettre leurs enfants dans ces internats qui suivent les cours des lycées. Malheureusement, on peut craindre que ces institutions ne prennent pas beaucoup d'extension : médiocrement vues par l'Université, elles sont encore moins favorablement accueillies par une partie du clergé. On a vu des prêtres, des évêques même les attaquer vigoureusement, craignant qu'il y ait là un moyen de détourner le courant qui se porte vers les établissements exclusivement ecclésiastiques. Nous autres universitaires, nous devrions encourager nettement ce qui se fait dans cette voie. Mais je n'insiste pas davantage et j'arrive à une question connexe à celle de l'internat; je veux parler de la question des répétiteurs.

Il me semble qu'aujourd'hui le recrutement des répétiteurs s'est amélioré, au moins au point de vue de l'instruction. Je veux dire qu'il y en a davantage qui possèdent des titres universitaires et je suis de ceux qui croient que, quand on vaut mieux comme instruction, on est près de valoir mieux comme éducation. Le nombre des licenciés s'est beaucoup augmenté dans ces dernières années, d'abord parce qu'on a créé des boursiers dans les facultés; ensuite à cause de la loi

échangées avec lui. M. Lavisse estime que les professeurs sont pleins de science, de savoir, d'éloquence, mais qu'en matière pédagogique on ne fait pas assez pour leur apprendre leur métier, et que l'École normale elle-même manque à sa mission à ce point de vue.

M. Boissier. Pour moi, j'estime que nous sommes en possession d'un corps de professeurs excellent et qui connaît bien son métier. Je ne crois pas qu'il y en ait de meilleur dans aucun autre pays.

Je viens de parler de l'Angleterre. En Italie, il y a une dizaine d'années, j'ai visité avec soin un certain nombre de gymnases, avec l'autorisation de M. Baccelli, alors ministre de l'Instruction publique. Je connais aussi un peu les gymnases d'Allemagne. Nulle part je n'ai vu que les professeurs fussent supérieurs aux nôtres. Je suis convaincu, je le répète, que notre enseignement secondaire, pris dans son ensemble, égale au moins, s'il ne le dépasse pas, celui des autres nations.

Ce corps de professeurs excellent, nous le devons d'abord à l'École normale. L'École normale a été longtemps seule à le recruter. C'était un inconvénient : elle ne pouvait suffire à fournir le nombre de professeurs nécessaire, et ceux qui n'avaient pas passé par l'École avaient beaucoup de peine à se former.

On avait institué dans les collèges des conférences pour les maîtres d'études. Mais elles étaient quelquefois faites avec négligence, souvent mal suivies. Cet inconvénient a été corrigé, grâce à l'importance que les Facultés ont prise. Aujourd'hui les Facultés donnent à l'enseignement une foule de bons professeurs qui suppléent à ce que l'École normale ne pouvait pas faire. Leur nombre est même si considérable en ce moment, qu'on s'est demandé si l'École ne deviendrait pas inutile et si l'on n'arriverait pas à pouvoir la supprimer. Je crois, pour moi, que ce serait très regrettable.

On fait à l'École normale ce qui ne peut pas se faire tout à fait dans les Facultés. Les élèves qui y arrivent sont la fleur de ceux qui se destinent à l'enseignement. Il y a chaque année deux cents concurrents en moyenne, et vingt admis. C'est d'ordinaire parmi ceux qui n'y sont pas entrés que se recrutent les boursiers de Faculté. Une fois entré à l'École, l'élève est à peu près certain de l'agrégation, pour peu qu'il veuille travailler. Il n'a donc pas à s'en inquiéter outre mesure ; sans souci pour sa vie matérielle, assuré de son avenir, peu gêné par les exigences de ses maîtres de conférences, il dirige son travail comme il l'entend. De ces trois années de labeur libre, intelligent, des rapports des élèves entre eux que l'internat développe, comme je l'ai déjà indiqué, des idées et des connaissances qu'ils se communiquent les uns aux autres, il est résulté quelque chose de spécial qu'on a appelé l'esprit normalien. Cet esprit ne s'est pas seulement fait sentir dans l'enseignement ; on le retrouve dans notre littérature contemporaine à laquelle l'École normale a fourni des écrivains distingués, on les remarque à un certain art de composition, à leur façon d'écrire, à une manière de prendre les questions par leurs côtés les plus généraux. Si jusqu'ici les Facultés ne paraissent pas avoir obtenu les mêmes résultats, c'est que les élèves n'y jouissent pas tout à fait de la même liberté d'esprit. Moins sûrs de l'avenir, plus préoccupés de l'agrégation, ils se spécialisent dès le début ; ceux qui se destinent à l'agrégation de grammaire ou des lettres, ne font que du latin ou du grec ; ils n'ont pas ces communications avec la philosophie et l'histoire qui complètent un esprit. Chacun travaille dans son compartiment séparé. On peut donc craindre que l'enseignement qui se donne dans les Facultés ne remplace pas tout à fait celui qu'on reçoit à l'École ; il faut donc conserver l'École à côté des Facultés, d'autant plus qu'elle peut s'accommoder avec elles. Dans les Universités allemandes, il y a ce qu'on appelle les séminaires, c'est-à-dire des réunions d'un certain nombre d'élèves, qui se groupent sous la direction d'un professeur et travaillent avec lui dans des cours fermés (*privatim, privatissimum*) ; c'est de là que sortent les gens les plus distingués des Universités. Pourquoi l'École normale ne serait-elle pas une sorte de séminaire ayant sa vie propre et se rattachant pourtant au groupe des Facultés ? J'ai vu à Copenhague une institution analogue. Le collège du Régent constitue une sorte d'École normale. Les jeunes gens y arrivent par concours. Ils sont internés, comme chez nous, et travaillent sous la direction d'un des professeurs les plus importants de l'Université. Ce régime n'est-il

pas à peu près celui de notre École normale?

Quant au reproche que l'on adresse à l'École normale « de ne pas apprendre suffisamment leur métier aux jeunes professeurs, et de manquer ainsi à sa mission », je ferai remarquer qu'il y a chez elle une troisième année où les élèves expliquent et font des leçons en présence du maître de conférences, qui les corrige. Que veut-on de plus? Devra-t-on leur faire suivre en outre un cours de pédagogie? Mais tout le monde n'est pas convaincu que les cours de ce genre soient très efficaces. Permettez-moi à ce sujet un souvenir personnel. Dans les derniers temps de mon séjour à l'École normale, nous apprîmes avec surprise qu'on nous donnait un professeur de pédagogie; mais nous fûmes bien plus étonnés encore quant on nous dit son nom. C'était un jeune agrégé de très grand mérite, qui est devenu un savant très distingué, mais qui était fort timide et qui, dans le collège où on l'avait envoyé, n'avait pas pu tenir ses élèves. Ne sachant où le placer, on le chargeait d'enseigner aux autres ce qu'il n'avait pas su faire lui-même (*Sourires*). Les conseils sans doute ne sont jamais inutiles, mais l'expérience vaut mieux, et je crois qu'un maître intelligent apprendra très vite à faire sa classe en la faisant.

Je passe aux questions sur l'enseignement classique; je sais que vous en connaissez tous l'importance. J'aurai peu de chose à vous en dire.

On nous demande d'abord si cet enseignement ne doit pas être restreint. La réponse est très facile; je crois qu'on l'a restreint autant qu'il était possible et que le réduire encore, ce serait véritablement le supprimer. Or, je ne comprendrais pas qu'on songeât à le supprimer, aujourd'hui surtout qu'on a créé l'enseignement moderne, et que ceux qui n'ont pas de goût pour l'enseignement classique peuvent en choisir un autre. Nous ne forçons personne à étudier le latin; au contraire, toutes les fois qu'on débarrassera nos classes de ceux qui les suivent sans goût et sans profit, on nous rendra service.

Il en est de même de la durée normale des études; je ne crois pas qu'il y ait grand'chose à y changer, les élèves les finissent à dix-sept ou dix-huit ans, c'est bien l'époque où, dans la bourgeoisie, doivent commencer les études professionnelles.

On trouve, je le sais, que c'est perdre beaucoup de temps pour apprendre bien peu de chose. « Qu'avez-vous enseigné, nous dit-on, en huit ou neuf ans, à vos élèves? le latin peut-être, et encore le savent-ils souvent très mal.» La question me semble mal posée. S'il ne s'agissait que de savoir le latin, deux ou trois ans y pourraient amplement suffire, et même M. Berthelot nous a dernièrement raconté que Brown-Séquard, qui n'avait qu'une éducation primaire et voulait se faire médecin, mit beaucoup moins de temps à devenir un bachelier très convenable. Mais ce n'est pas le latin seul qu'on enseigne aux élèves pendant le cours de leurs études. A propos du latin, ils apprennent beaucoup d'autres choses.

Vous avez des enfants autour de vous. Demandez-vous, quand ils arrivent à six ou sept ans, ce qu'ils ont appris. Ils savent lire, écrire; on leur a fait quelques récits d'histoire sainte. C'est peu de chose, à ce qu'il semble; mais songez à la masse de notions de toute sorte qui sont entrées dans leur tête pendant ces courtes leçons qu'on leur a données. Ils ont appris là les éléments de tout ce qui doit suffire à leur vie; il en est de même au lycée: étudier le latin est une occasion d'apprendre beaucoup de choses; l'important ici n'est pas le but, c'est la route. On voit combien il serait dangereux de l'abréger.

Un mot seulement à propos du grec. Je vois que quelques personnes, même parmi les meilleurs amis des études classiques, se résignent à le supprimer de nos programmes. Ce n'est pas mon opinion. On n'en pousse pas très loin l'étude, cela est certain; mais le peu qu'on enseigne de cette langue n'est pas, je crois, sans profit. D'abord on s'exerce à en déchiffrer les caractères, on en voit un peu la grammaire — ce qui est toujours une chose importante — on en balbutie quelques mots, on commence à mettre quelques phrases sur leurs pieds. Il y a des gens dont la vocation s'éveille à la suite de ces premières études, qui les pousseront beaucoup plus loin, et c'est un bonheur pour notre littérature qu'on ne s'y désintéresse pas tout à fait de l'art grec. Mais même aux autres, il ne sera pas inutile d'avoir ainsi effleuré la Grèce: le peu qu'on en a entrevu, je ne crois pas qu'on l'oublie jamais entièrement. Les connaissances qu'on a acquises dans la jeunesse sont celles qui restent le plus fixées dans la mémoire. Celles-là ne disparaît

Sur ce point, je voudrais vous entretenir un instant, parce que j'ai pu observer les faits de très près. J'ai été, pendant seize ans, membre du Conseil supérieur et de la section permanente; j'ai vu alors se succéder différents programmes et j'ai connu les raisons qui étaient données à chacun de ces changements. Après cet historique, on comprendra peut-être mieux l'état présent des choses.

Il faut une certaine constance dans l'enseignement : un mauvais programme, appliqué durant un certain temps, s'améliore; mais si on le change trop souvent, il n'a pas le temps de s'améliorer. D'excellents programmes peuvent se nuire les uns aux autres par une succession trop rapide.

Cette histoire commence en 1879, avec le ministère de Jules Ferry, pour le nom duquel j'ai conservé, je tiens à le dire, un souvenir de respect. En 1880, au moment où ont été votés les programmes, M. Jules Ferry et le ministère étaient partisans d'une éducation unitaire, c'est-à-dire d'une seule et même éducation donnée à toute la jeunesse, ou au moins à la plus grande partie de cette jeunesse : l'éducation universitaire uniforme, telle était l'idée dominante.

C'était déjà chose difficile — surtout à une époque comme la nôtre, où l'enseignement secondaire n'est plus le privilège d'une seule classe de la population; — mais la chose était rendue encore plus difficile par ce fait que les programmes doivent être délibérés, discutés, votés par un Conseil supérieur.

Le Conseil supérieur est composé d'hommes tous distingués dans leur spécialité, tous remplis des meilleures intentions; mais il devait arriver ce qui s'est produit en effet : tout le monde a mis la main aux programmes, chacun a voulu y faire entrer ce qu'il jugeait le meilleur.

Dans ce Conseil supérieur, toutes les idées étaient représentées, depuis ceux qui, comme M. Boissier, que vous venez d'entendre, et comme moi, trouvaient que les études classiques étaient un peu superficielles, surtout en comparaison de l'Allemagne, qu'il fallait les rendre plus sérieuses, jusqu'à ceux qui trouvaient que le latin et le grec avaient fait leur temps et qu'il fallait les remplacer par des connaissances plus modernes.

Le Conseil supérieur, tout naturellement, essaya de contenter tout le monde; il prit une moyenne, il tâcha de faire entrer dans le plan d'études tout ce qu'on lui recommandait. C'est ainsi que se sont faits les programmes de 1880.

Il en est résulté ce qu'on a appelé la surcharge des programmes et le surmenage des élèves.

La surcharge des programmes, c'est une vérité.

Quant au surmenage des élèves, je n'y crois pas beaucoup, parce que les élèves ne se surmènent pas : on a beau augmenter les matières, l'élève trouve le moyen (et, en somme, cela est heureux) de n'en prendre que ce qu'il peut porter.

Il faut mentionner ici une circonstance qui ajouta beaucoup à l'encombrement.

Je veux parler de la suppression de deux années de latin. Le latin commençait en huitième; le Conseil supérieur décida qu'il ne commencerait plus qu'en sixième ; par conséquent, sur huit années de latin, on en supprimait deux ; c'était beaucoup.

Comme on maintenait à peu près les exercices des différentes classes au niveau où ils étaient avant la suppression, les élèves qui arrivaient en cinquième après un an de latin, devaient avoir les connaissances que l'on possédait autrefois après trois ans de la même étude. Puis ils commençaient tout de suite le grec. De la suppression de deux années d'études classiques est surtout venue cette surcharge. De là est venue aussi en partie la diminution des élèves : car beaucoup de parents considèrent les lycées comme la maison où l'on apprend le latin. Les enfants sont venus un ou deux ans plus tard.

J'ai combattu cette mesure et — chose curieuse, qui ne doit pas étonner ces messieurs, c'est ainsi qu'est faite la justice populaire — ce qu'on m'a le plus reproché, c'est d'avoir soutenu cette réforme, contre laquelle je me suis précisément élevé de toutes mes forces.

Cette mesure a amené le désordre dans les classes : le professeur de sixième se trouvait devenir tout à coup l'ancien professeur de huitième ; et ainsi pour toute la série des classes.

Les professeurs ont accepté la réforme avec regret. Ils y voyaient une diminution des études. Ce fut, à n'en pas douter, une des causes qui ont contribué à l'échec de la réforme de 1880.

Au bout de quelques années, vers 1886-

1887, un malaise, dont la presse s'est fait l'écho, est devenu tellement sensible que des changements furent demandés. Le Conseil supérieur se prêta à cette nouvelle direction d'esprit et l'on se mit à la recherche d'un autre système.

C'est alors qu'on se souvint que sous l'Empire, sous le ministère de M. Duruy, avait été créé un enseignement qui s'appelait « l'enseignement spécial » et qui était destiné à une catégorie particulière d'élèves. Cet enseignement spécial existait encore dans les classes, mais on l'avait un peu oublié ou du moins on n'en parlait pas ; quelques-uns même disaient en 1880 qu'il était destiné à disparaître.

On se reporta donc aux discussions qui avaient eu lieu vers 1865 et on regarda de plus près cet enseignement spécial.

Il faut vous dire qu'il avait été très bien conçu par M. Duruy. Ce grand ministre avait compris que, pour un enseignement nouveau, il fallait un personnel à part et il avait créé une école normale spéciale, qu'il avait placée à Cluny. Les programmes étaient très bien compris. Le cours des études ne supposait qu'un petit nombre d'années, car des élèves qui se destinent au commerce et à l'industrie ne peuvent s'éterniser dans les classes. On avait mis à la fin des études tout simplement un examen intérieur, un certificat d'études.

J'ai besoin de vous dire un mot sur ce nom d'*enseignement spécial*, qu'on a beaucoup critiqué. Le véritable nom était « Enseignement spécial pour le commerce, l'industrie et l'agriculture » ; seulement, comme le nom était un peu long, l'usage s'est établi d'en retrancher la fin.

Lorsqu'on s'est souvenu de cet enseignement, l'école de Cluny vivotait encore. En augmentant son budget, on pouvait la consolider. En développant cet enseignement dans le sens où il avait été conçu, on pouvait en faire quelque chose de très bien. Mais d'autres idées prévalaient au Ministère. Au lieu de fortifier l'enseignement spécial, on le dénatura : on voulut en faire un second enseignement classique, égal au premier, sauf l'absence du latin et du grec.

C'est alors qu'on changea la rubrique d' « enseignement spécial » pour la remplacer par celle d' « enseignement moderne ».

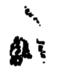
J'ai le regret de vous dire que cette tentative n'a pas été heureuse; on pouvait du reste le prévoir, parce que le motif de cette réforme n'a pas été de créer un enseignement original, ayant un caractère propre; non, il a été de faire concurrence à l'enseignement latin, en lui enlevant un certain nombre de ses élèves et en les attirant dans une voie plus aisée, quoique conduisant au même résultat.

Ce n'était donc pas, comme l'enseignement de M. Duruy, un enseignement destiné à créer une catégorie d'élèves ayant des habitudes d'esprit différentes et une vue différente du monde; non, c'était un enseignement qui devait préparer les élèves aux mêmes carrières que l'enseignement classique.

Cette idée se manifestait par l'aspect général de ces programmes; on les fit aussi semblables que possible aux programmes de l'enseignement classique. Comme il y avait deux langues dans l'enseignement classique, le latin et le grec, on mit deux langues vivantes dans l'enseignement moderne, l'allemand et l'anglais. C'est beaucoup trop. Qui peut espérer apprendre à fond, dans le peu de temps dont on dispose au lycée et avec tant d'autres matières à étudier, deux langues vivantes difficiles? Si on arrive à en apprendre réellement une seule, c'est déjà beaucoup. On donna aussi aux classes les mêmes noms que dans l'enseignement classique : il y eut la sixième classique et la sixième moderne et ainsi de suite. On les fit aussi parallèles que possible. On détruisit Cluny et on établit dans les deux enseignements des professeurs ayant fait les mêmes études. On aurait dû penser qu'un professeur de l'enseignement classique regarderait toujours son auditoire de l'enseignement moderne comme étant d'une espèce un peu subalterne. On mit un baccalauréat comme couronnement des études, après un nombre d'années égal à celui de l'enseignement classique, moins une.

C'est ainsi que fut dénaturé l'ancien enseignement spécial. L'enseignement moderne, étant le frère jumeau, en apparence, de l'enseignement classique, ne tarda pas à montrer la prétention de l'égaler, peut-être de le remplacer.

Vous voyez déjà par cet exposé, monsieur le Président, que je ne suis pas un partisan de la parité des sanctions. Je crois qu'on a fait œuvre fâcheuse en créant deux routes aboutissant au même but. Je ne trouve pas que nous ayons trop peu de fonctionnaires. Créer



un second baccalauréat moins difficile que l'autre, au moins en apparence, c'est ouvrir une nouvelle route vers les fonctions publiques, c'est plus que doubler le nombre des candidats. Car qui empêche les élèves de l'enseignement primaire supérieur d'arriver à ce baccalauréat? Ils apprennent les langues vivantes; les meilleurs d'entre eux savent autant de sciences; de sorte que dans quelques années le flot des candidats sera plus que doublé. Pour quelques jeunes gens distingués, qui n'auraient pas eu de difficulté à apprendre le peu de latin et de grec qu'il faut pour le baccalauréat classique, ce n'était pas la peine d'ouvrir une avenue qui, étant plus courte d'une année que l'autre et étant d'apparence plus facile, devait attirer encore vers les fonctions publiques toute une catégorie de personnes qui, jusqu'à présent, n'y avaient pas pensé.

D'autre part, un inconvénient pesait sur l'enseignement spécial qui pèse maintenant sur l'enseignement moderne. Le voici. Pour qu'un enseignement se développe et prospère, il faut qu'il ait une maison à lui, un chef à lui, qui y mette toute son ambition, tout son amour-propre, tout son temps, toute sa peine. M. Duruy aurait voulu créer des collèges d'enseignement spécial; mais vous savez combien les Chambres d'alors étaient parcimonieuses pour l'enseignement public. Il ne fallait pas penser à leur demander des sacrifices pour créer de nouveaux collèges. Ce fut une fatalité pour cet enseignement. Il en sera de même, on peut le craindre, à l'avenir. Un proviseur ne peut pas se donner également à deux enseignements. Il ne peut pas être en même temps à ceux qui se destinent aux études classiques et à ceux qui se dirigent vers l'agriculture, les sciences ou les voyages aux colonies.

Ce sont les difficultés financières qui ont été cause de cette juxtaposition. Mais il y eut, en outre, deux autres causes que vous connaissez comme moi, et qu'il faut rappeler, parce qu'elles se feront également sentir dans l'avenir. La première, c'est l'internat : les frais généraux diminuent, lorsque le nombre des élèves augmente. L'internat a été une des causes pour lesquelles les différents enseignements qui, par la suite des temps, ont été créés, ont toujours été placés dans les maisons anciennes. C'est ainsi que l'internat a pesé sur le développement de l'instruction en France. La seconde raison est politique : on veut que toute la jeunesse qui étudie soit réunie, que les différentes parties de la population se connaissent, se fréquentent l'une l'autre. Cette idée était celle qui avait présidé à la création des lycées. Napoléon voulait que toute la jeunesse, quelle que fût son origine, se trouvât mise en contact dans les lycées. L'idée a pu être réalisée sans trop de peine aussi longtemps que tous recevaient la même instruction. Mais à mesure que des enseignements nouveaux étaient créés, que la population des lycées devenait plus variée, le mélange devenait plus difficile et le but politique était compromis.

Ces causes ne sont pas de pure pédagogie, mais elles doivent être présentes à l'esprit de ceux qui ont le souci et la charge de l'avenir. Pour rester encore un moment sur ce sujet, je dirai un mot de cette question : Peut-on faire de l'enseignement primaire supérieur le vestibule de l'enseignement moderne? Certainement, quand on considère les programmes, il n'y a pas grande différence entre les deux enseignements : on apprend des deux parts l'allemand, l'anglais, les sciences. Mais la différence est dans la population : l'enseignement primaire supérieur, vous l'avez rendu gratuit; l'enseignement moderne est payant. Ce sont donc deux parties différentes de la population qui reçoivent cette instruction. La différence est là et non dans les programmes. Au Ministère de l'Instruction publique, on est très disposé à opérer sur les programmes; mais, derrière eux, il faut voir ceux sur lesquels ils sont mis à l'essai.

Un mot encore sur ce point. On se préoccupe de l'avenir des colonies. Eh bien, si l'on veut élever une jeunesse disposée à aller aux colonies, à les faire prospérer, c'est sur la population des lycées qu'il faut agir, parce que, pour être colon avec quelque chance de réussite, il faut un certain capital. Les élèves des écoles primaires supérieures iront bien aux colonies, mais ils iront comme ouvriers. Voilà pourquoi on a eu tort de donner à cet enseignement spécial le caractère littéraire qu'il a maintenant sous le nom de moderne.

M. le Président. Vous voudriez qu'il se rapprochât davantage de l'enseignement primaire supérieur?

M. Bréal. Oui, et les programmes de l'enseignement primaire supérieur prolongés,

puisqu'il y a un plus grand nombre d'années, conviendraient bien à cet enseignement.

Je sais que ces questions sont épineuses. Quand une fois on a commis une faute, il n'est pas aisé de revenir en arrière. Cependant il est des choses qu'on peut faire. Je crois, par exemple, qu'on peut renoncer à une seconde langue vivante. Ensuite, il faut augmenter le programme de sciences. Moi qui ne suis pas un homme de science, mais un littérateur, je crois que dans cet enseignement moderne ce sont les sciences qu'il faut surtout développer. Il est difficile de supprimer le baccalauréat d'enseignement moderne puisqu'il existe, mais il faudrait lui donner un caractère décidément pratique, tellement pratique que l'idée ne puisse plus venir de demander pour cet enseignement l'accès des écoles de droit et de médecine. Il faut exiger les connaissances de géographie, de chimie, d'histoire naturelle, de mécanique que tout bon agriculteur, commerçant ou navigateur doit posséder.

M. le Président. Vous voudriez revenir à la conception originaire de M. Duruy?

M. Bréal. Oui, dans la mesure du possible, étant donné qu'autrefois c'était un enseignement borné à deux ou trois ans et que c'est aujourd'hui un enseignement plus long et suivi d'un baccalauréat.

M. le Président. Ne considérez-vous pas que l'enseignement classique est encombré d'élèves médiocres, de non-valeurs, qui alourdissent l'essor des autres? Serait-il désavantageux de l'en décharger? Je pose simplement la question sans prendre parti.

M. Bréal. Ici encore l'Université reste dans les abstractions. Les élèves médiocres ne partiront pas. Ils ne se trouvent pas médiocres; les parents n'accepteront pas cette épithète. Plus le déversoir sera regardé comme destiné aux élèves médiocres, plus on s'en écartera.

M. le Président. Ce n'est pas nécessairement une preuve de médiocrité d'esprit; mais il faut concevoir que tout le monde n'est pas nécessairement apte à la culture classique.

M. Bréal. D'après quoi se décide le choix de la profession? Est-ce simplement d'après les aptitudes de l'enfant? C'est aussi d'après les traditions, les intérêts de famille. Le partage de la population scolaire ne se fera jamais d'une façon normale.

M. le Président. On pourrait être aussi exigeant pour l'enseignement moderne que pour l'enseignement classique. Si les deux enseignements menaient à toutes les carrières, le partage pourrait se faire sans que d'un côté fussent les mauvais et de l'autre les bons.

M. Bréal. Je ne conçois pas bien cela : un enseignement tout différent — car je le vois tout différent — qui conduirait au même but. J'ai peine à me représenter cela.

M. le Président. Vous seriez d'avis de maintenir le grec et le latin dans l'enseignement classique?

M. Bréal. Oui, comme M. Boissier.

M. le Président. Vous n'admettriez pas le latin seulement, comme en Allemagne, pour une partie de la jeunesse?

M. Bréal. C'est l'enseignement moderne.

M. le Président. Plus le latin.

M. Bréal. Notre enseignement classique privé du grec deviendrait l'égal de l'enseignement inférieur de l'Allemagne. Une fois enlevé à certains lycées, le grec ne tarderait pas à disparaître partout, et nous tomberions alors au niveau de l'Espagne. Car un des caractères de l'enseignement espagnol, c'est qu'on y fait encore du latin, mais qu'on n'y fait pas de grec. Ce n'est pas un modèle à se proposer. Il faut prendre garde d'entamer encore nos études classiques; elles ont déjà tant perdu que ce serait l'annonce de la décomposition finale.

M. le Président. Non, mais certaines personnes, M. Gréard, par exemple, estiment que le vrai moyen de les relever, c'est de les réserver à un moins grand nombre d'élèves, de les localiser en même temps dans des établissements déterminés, et, en ouvrant largement les carrières à ceux mêmes qui ne suivent pas les études classiques, de débarrasser celles-ci du poids mort qui les accable aujourd'hui; voilà l'idée qu'on nous a exposée.

M. Bréal. C'est l'illusion dont on nous a bercés pendant seize ans au conseil supérieur : toutes les fois qu'on a enlevé quelque chose à l'enseignement classique, on a dit qu'il s'en trouverait mieux.

M. le Président. On propose non pas de lui enlever quelque chose, mais des élèves.

M. Bréal. C'est ce qu'on a dit lorsqu'on a créé l'enseignement moderne.

Il faudrait aussi renoncer à la façon de faire les programmes. Il faudrait que les programmes des classes littéraires fussent rédigés par

des littérateurs et ceux des classes scientifiques par des hommes de science. On peut bien supposer que les littérateurs seront assez intelligents pour réserver une part du temps aux sciences. De même que les hommes de science n'auraient pas l'idée d'omettre le français ou l'histoire.

M. le Président. N'est-ce pas ainsi qu'on procède aujourd'hui?

M. Bréal. Non : chacun y collabore. Ceci m'amène à vous parler un instant de moi, et de la part qu'on m'attribue dans les programmes. Je suis personnellement accusé de les avoir bourrés de philologie. Eh bien, ce n'est pas moi, ce sont des gens qui voulaient m'être agréable. (*Sourires.*) J'ai trouvé qu'on en mettait beaucoup ; j'ai tâché qu'on en ôtât. Je n'ai peut-être pas été assez énergique ; et cela se comprend : j'aurais eu l'air de commettre un infanticide. (*Sourires.*) Cette philologie est d'ailleurs éliminée depuis longtemps.

Je n'ai plus qu'un mot à dire, à propos des langues vivantes. Il faudrait répartir les langues vivantes, le questionnaire l'indique, suivant les régions. Mais il faudrait pour cela une entente avec le Ministère de la guerre. Comme à l'École Saint-Cyr et à l'École polytechnique on demande de l'allemand et toujours de l'allemand, on est obligé de faire de l'allemand à Nîmes, à Pau, à Alger, partout où se trouvent des jeunes gens se préparant aux écoles militaires. C'est une erreur. De même, comme on demande de l'anglais à l'École navale, on est obligé de faire de l'anglais à Nancy et à Besançon. Le remède serait simple, si le ministère de la guerre voulait s'y prêter : ce serait d'accorder aux candidats le choix entre les deux langues et de donner le même coefficient à ces études. On objecte que l'allemand est plus difficile. Eh bien, soyez plus exigeant pour l'anglais. Mais que les deux langues soient sur le même pied. Les classes garderaient ainsi leur population compacte et l'ordonnance de nos lycées s'en trouverait bien déchargée.

De même, j'admettrais qu'on apprît l'espagnol sur la frontière sud-ouest et l'italien sur la frontière sud-est. L'important pour nous, c'est de ne pas avoir des ingénieurs ou des officiers qui sachent tous la même chose, mais bien des hommes qui sachent à fond ce qu'ils savent. De quelle utilité l'allemand est-il au Tonkin, à Madagascar ?

Il faudrait donc que les langues vivantes fussent réparties entre les lycées suivant les régions. Mais, je le répète, il faudrait pour cela que le Ministère de la guerre y consentît.

M. le Président. Quel est l'état actuel de l'enseignement des langues vivantes?

M. Bréal. Il a progressé.

M. le Président. Est-on arrivé à des résultats vraiment appréciables?

M. Bréal. Je ne vois pas d'élèves qui arrivent à bien parler une langue étrangère par le seul enseignement du lycée.

M. le Président. Cela tient-il au défaut des méthodes employées?

M. Bréal. On n'a pas assez de temps; on aurait beau multiplier les heures, on n'a pas assez de temps. Je me suis même demandé si ce n'était pas pitié de consacrer tant d'heures pour apprendre ce qu'on apprendrait en six mois de séjour dans une ville allemande ou suisse. On dépense à cela le temps si précieux du lycée. Si on pouvait établir des échanges avec les pays voisins, on arriverait bien plus sûrement au but. Ç'a été le contre-coup de la guerre de 1870 : j'ai été obligé, au Conseil supérieur, de combattre ces exagérations. Je trouve que c'est altérer le caractère des lycées pour un résultat toujours imparfait.

En terminant, je voudrais appeler une dernière fois votre attention sur un point : je crois qu'il faut avoir de moins grands lycées, et avoir des lycées différents par la nature des études. Pourquoi à Marseille, à Lyon, n'y a-t il pas deux ou trois lycées? C'est une anomalie. A Breslau, à Cologne, dans d'autres villes moins importantes, il y a trois et quatre gymnases. Pourquoi chez nous le système de l'accumulation? J'ai dit les deux principales raisons : une raison politique et une raison financière. Mais la raison politique a tourné contre le résultat poursuivi. Si, à l'avenir, les fonds dont pourrait disposer le ministère étaient employés à créer des collèges distincts dans les mêmes villes, avec une direction et un personnel distincts, et sans internat, ce serait un grand progrès.

M. le Président. Vous avez examiné dans vos livres le régime de nos lycées. Vous vous êtes plaint que les proviseurs fussent trop privés de liberté même pour les petits détails, ce qui leur fait perdre toute initiative. Vous avez dit qu'en Allemagne les directeurs de

gymnases avaient beaucoup plus d'autorité : ils fixent le choix des livres, les heures de travail, peuvent même toucher aux programmes dans une certaine mesure.

Que pourrait-on faire chez nous en ce sens?

M. Bréal. Il faudrait donner plus de liberté aux proviseurs ; mais la liberté seule, c'est un mot. Il faudrait leur laisser la disposition d'un certain budget. Autrement, leurs meilleures idées s'en vont en lettres au ministère, qui se borne généralement à les classer. Il faudrait qu'ils pussent exécuter eux-mêmes, sans avoir à attendre l'impulsion de l'administration centrale, les bonnes idées qui leur seraient venues.

M. le Président. Vous considérez cela comme difficile à réaliser, mais comme très désirable ?

M. Bréal. Oui, mais il ne faudrait pas procéder par mesure générale, comme nous faisons toujours. Si l'on procède par mesure générale, bientôt l'innovation sera rapportée. C'est le défaut de l'université : c'est une grande machine, puissamment organisée, où tout se tient très bien, mais où les réformes sont d'une difficulté extrême.

M. le Président. Vous vous plaignez de l'uniformité et aussi de l'abus de la spécialisation chez les professeurs. Vous le considérez comme le résultat d'une centralisation excessive ?

M. Bréal. Ce sont les examens qui en sont cause : il y a l'agrégation des lettres, celles de grammaire, de philosophie, d'histoire ; aujourd'hui on en demande une de géographie. Une fois que la spécialité s'introduit, elle tend à se ramifier de plus en plus.

M. le Président. Vous pensez que c'est excessif ?

M. Bréal. Oui ; je crois qu'un professeur d'histoire pourrait donner des leçons de littérature. Je ne vois pas les raisons de le confiner dans sa spécialité. Il est vrai que c'est plus facile pour l'administration : quand une classe d'histoire est vacante dans tel lycée, on y envoie un agrégé d'histoire. On meut les professeurs comme des pièces sur l'échiquier. Un véritable proviseur aimerait à tirer parti de son personnel d'autre façon : il verrait un professeur d'histoire ayant le goût des lettres, il le chargerait à l'occasion d'une ou deux heures de lettres dans telle ou telle classe.

M. le Président. Considérez-vous que l'agrégation tend trop à faire des spécialistes, notamment en grammaire, et les abus signalés dans les programmes de grammaire ne viennent-ils pas de là en partie?

M. Bréal. La grammaire (j'entends la grammaire faite d'un peu haut) n'existe plus. On a si bien fait qu'à l'heure actuelle elle est éliminée de partout. Je ne le regrette pas pour moi, mais on le regrettera bientôt pour nos études.

M. le Président. Alors, qu'est donc l'agrégation de grammaire?

M. Bréal. C'est une petite agrégation des lettres. Ce sont des candidats qui ne se sentent pas assez forts pour passer l'agrégation des lettres et qui passent l'agrégation de grammaire. Les épreuves sont les mêmes.

M. le Président. En ce qui concerne le baccalauréat, vous considériez il y a quelques années qu'il était possible et même désirable de se rapprocher, au moins par des expériences successives, du système allemand, du moins à Paris, en transportant dans les établissements l'examen final?

M. Bréal. J'ai toujours douté qu'un pareil système pût être introduit en France. La situation actuelle du pays rend mes doutes plus forts que jamais. Il faut voir comment ont été établis les examens de maturité qui se passent en Allemagne ; ils ont pris naissance en Prusse. Ils ont été établis à une époque où la nation n'avait, pour ainsi dire, pas de vie politique, où la souveraineté de l'État, en cette matière, ne soulevait aucune objection. Le représentant de l'État se voyait partout accueilli avec déférence ; on ne réclamait pas contre ses décisions. On considérait même sa venue comme une faveur. Il était donc facile d'instituer ce genre d'examen. Mais en France, vous le savez, la nation, actuellement, est divisée en deux camps. Comment faire passer des examens dans nos lycées à des élèves de l'enseignement libre ? Il y aurait des réclamations sans nombre. Si les examinateurs étaient les professeurs des lycées, les candidats sortis de l'enseignement libre se croiraient ou affecteraient de se croire entre les mains de juges prévenus. A mon avis, il n'y faut pas penser.

M. le Président. Vous seriez moins disposé à faire cette expérience qu'il y a quelques années?

M. Bréal. Les esprits sont trop animés

Mais cette question, qui paraît très simple, est, vous le savez mieux que moi, excessivement compliquée, puisqu'elle en soulève deux autres. Il y a d'abord celle de la concurrence de l'État avec les établissements libres, et nous nous trouvons ainsi en présence de la liberté d'enseignement consacrée par les lois qui nous régissent actuellement, et de l'intérêt de l'État qui doit toujours tout primer. Mais ce n'est pas là qu'est la grosse difficulté : elle est dans la concurrence entre les établissements de l'État eux-mêmes. Nous ne pouvons pas tous les assimiler. Il est clair que nous ne pouvons pas mettre sur le même pied, par exemple, les lycées de Paris où l'instruction est surchauffée, on peut le dire, et tel collège de province où il y a peu d'élèves et où un jeune homme peut facilement être dans la première moitié ou dans le premier tiers de la classe, sans posséder pour cela une instruction bien solide.

Ce sont donc là des questions très difficiles, que je ne me permets pas d'aborder, que je laisse à vos méditations. Je dirai cependant, puisqu'on me permet d'exprimer mon opinion, que je crois, sans toucher, ou en touchant le moins possible à cette liberté que nous avons donnée à toute espèce d'enseignement, je crois que c'est un peu le droit de l'État d'accorder une certaine préférence aux établissements qui lui appartiennent.

En effet, à quoi sert l'examen du baccalauréat? Il sert essentiellement à des buts nationaux; il ouvre la porte de l'enseignement supérieur et toutes les carrières qui dépendent de l'État. Il est donc assez naturel que l'État dise : « Je demande une certaine préparation pour l'admission dans les écoles ou Facultés qui sont à moi et dans les fonctions que je confère. Cette préparation, je sais qu'elle est très bonne dans mes établissements; je les contrôle, je les connais, par conséquent, là, je l'accepte. Aux autres établissements, que je ne contrôle pas, je ne peux pas accorder la même confiance. » Je ne crois véritablement pas que cette idée soit en contradiction avec le principe de liberté.

Il faudrait donc trouver un moyen de permettre aux élèves qui fréquentent les établissements libres de bénéficier jusqu'à un certain point du grand progrès qu'on réaliserait en écartant, au moins des élèves les plus travailleurs, le spectre toujours présent du baccalauréat, sans cependant que le contrôle de l'État en souffrît; car il y aurait danger à donner à tous les établissements le droit de délivrer des certificats qui équivaudraient au baccalauréat. Il faudrait trouver là une législation.

M. Lavisse l'a indiquée. Les établissements qui accepteraient le contrôle de l'État pourraient délivrer des certificats analogues à celui de l'État, faire passer des examens qui attesteraient moins de mémoire et plus de capacité, pourvu que ce fût sous la surveillance de l'État, qui en aurait la responsabilité.

En somme, je veux simplement dire que mon opinion est qu'il faudrait trouver le moyen de diminuer beaucoup le nombre des élèves astreints aujourd'hui au baccalauréat, de supprimer même cet examen pour ceux qui ont une instruction suffisante attestée par l'ensemble des études, ou du moins d'en faire un simple examen de contrôle, passé dans l'école même.

Cette question me paraît se relier très étroitement à celle des examens de passage. Ce n'est que le dernier examen de passage qui constituerait l'équivalent du baccalauréat actuel.

Au sujet des examens de passage je n'ose pas émettre d'affirmation bien nette, mais quelques conversations que j'ai eues avec des membres de l'Université me montrent que je ne me trompe pas : ces examens de passage sont dans nos institutions, mais ils ne sont guère appliqués, et il y aurait un très grand avantage à ce qu'à chaque classe, à partir de la quatrième ou de la troisième, les élèves qui se trouvent, d'une façon notoire, ne pas avoir les dispositions nécessaires pour ce genre spécial d'enseignement, l'enseignement secondaire classique, que ces élèves l'abandonnassent et se tournassent vers d'autres enseignements.

Les examens de passage devraient être fort sévères, de façon à ne laisser arriver dans la dernière classe que les élèves qui auraient véritablement montré des aptitudes pour ce genre d'études. Mais on est ici encore en présence de très grosses difficultés, provenant surtout d'une idée, que je regarde comme une idée fausse, qui domine beaucoup aujourd'hui l'Université elle-même, ou plutôt qui lui est suggérée par des considérations en dehors d'elle, cette idée que l'État doit avoir le plus d'élèves possible et que, si on décourage les élèves de l'État, ils passeront dans les établis-

non-valeurs qui traînent dans toutes nos classes; je voudrais qu'on le développât, qu'on le fortifiât, mais qu'on le restreignit et qu'il y eût, à Paris d'abord et dans toutes les grandes villes, des établissements dans lesquels il serait donné avec le plus grand soin, avec le plus grand approfondissement possible, mais qu'en revanche il y eût beaucoup moins de ces établissements et moins d'élèves qui les fréquentent.

A cette question de l'enseignement classique se rattache évidemment celle de la nécessité du baccalauréat classique, ou de ce qui le remplacerait, pour l'admission aux carrières libérales.

C'est très délicat. Il y en a pour lesquelles c'est indispensable; je crois que même pour le droit, où l'on pourrait en douter, la préparation classique est très utile, et que ce serait une vraie déchéance si nous avions des juges, des notaires, des avocats n'ayant pas fait d'études classiques. Il est très souhaitable que pour le droit on conserve la nécessité des études classiques; pour les lettres, cela va de soi : il n'y a pas d'autre base à l'enseignement supérieur historique ou philosophique.

Pour la médecine, j'avoue que je serais plus hésitant. Je me demande s'il est bien nécessaire d'exiger d'un médecin ou d'un chirurgien qu'il ait fait des études classiques. Peut-être, sur ce point, pourrait-on être plus large.

M. le Président. Alors les hommes de loi et le clergé seraient seuls obligés de savoir le latin?

M. Paris. Avec les professeurs et les historiens; mais j'espère que beaucoup d'autres l'apprendraient volontairement. Il y a là une question très difficile et très délicate; dans une démocratie comme la nôtre, il est certain que les études classiques sont un privilège, forment une aristocratie.

Du reste, je crois qu'une aristocratie cérébrale peut être admise, même dans une démocratie.

M. le Président. Considérez-vous qu'avoir parcouru les études classiques suppose une certaine supériorité intellectuelle? Vous disiez tout à l'heure que tous les esprits ne sont pas faits pour les recevoir.

M. Paris. Ceux qui ne sont pas faits pour suivre les études classiques sont inférieurs par certains côtés délicats qui peuvent ne pas être les mêmes qui font les hommes d'action et les hommes pratiques. Un entrepreneur très habile ou un chef de maison commerciale n'est pas, intellectuellement, tout à fait l'égal d'un poète ou d'un savant.

M. le Président. Le médecin dira alors qu'il ne veut être l'inférieur de personne au point de vue de l'éducation générale. Il demandera que les futurs médecins apprennent le latin, encore que la connaissance du latin ne leur soit peut-être pas nécessaire professionnellement.

M. Paris. Je n'ai pas d'opinion sur ce point; personnellement je préfère un médecin qui a fait ses études, — d'abord, je peux causer avec lui.

M. le Président. Vous considérez comme enseignement classique l'enseignement des langues mortes, sans distinguer le grec du latin?

M. Paris. Je demanderais plutôt qu'on augmentât la part du grec. C'est un grand malheur, que la décadence en France des études grecques. L'étude de l'antiquité a surtout pour but de nous faire connaître un monde différent du nôtre, où cependant l'intelligence humaine a procédé de la même manière. On a là le plus beau et le plus fécond des voyages intellectuels qu'on puisse faire; c'est, par le travail constant de comparaison, une véritable base de développement intellectuel. Pour le jeune homme, pour l'homme fait, rien n'est plus utile que de voyager, de connaître les peuples étrangers, de comparer leurs institutions, leurs littératures, leurs façons de penser et de sentir à celles où il a été élevé. Pour l'enfant, qui ne peut pas encore voyager utilement, le plus grand service qu'on puisse lui rendre c'est de le faire vivre le plus possible dans un monde très différent du sien : par le seul fait que vous faites une version grecque, vous faites un travail de comparaison très utile.

Une version latine rend un service analogue, c'est vrai; mais les Grecs sont plus anciens, plus éloignés de nous. Puis la Grèce est la source, et le latin n'est qu'un réservoir dans lequel le flot a passé pour arriver jusqu'à nous : il faut remonter à la source. Je crois qu'un jeune homme qui aura frayé avec Homère, Sophocle et Platon, aura plus gagné que celui qui aura travaillé avec Virgile, Horace et Cicéron.

M. le Président. Et si l'on ouvre les

carrières du droit et de la médecine à ceux qui ne font pas d'études classiques, ne risque-t-on pas de faire déserter ces études?

M. Paris. Cela est évidemment à craindre, car c'est une tendance bien naturelle de l'homme de chercher à gagner le plus vite possible et de négliger ce qui n'est pas nécessaire pour y parvenir.

M. le Président. Vous êtes-vous préoccupé des programmes? On nous dit, et on semble d'accord sur ce point, qu'ils sont surchargés.

M. Paris. On le dit. Moi, je ne peux dire qu'une chose : je suis d'assez près le travail d'un élève de rhétorique, et je ne trouve pas qu'il ait beaucoup à faire. Telle est mon impression en fait de surmenage. Il va en classe, il rentre à la maison, — il est externe, — et il travaille deux ou trois heures par jour; et c'est un élève de la bonne moyenne.

Je n'ai donc pas été frappé de cette surcharge. Il me semble, — mais peut-être est-ce là l'impression d'un vieillard, — que de mon temps nous avions plus à faire.

M. le Président. Pourtant, le programme était moins chargé.

M. Paris. On creusait plus; nous avions plus de devoirs; on composait toutes les semaines : aujourd'hui on compose tous les mois à peine. Il me semble donc que les enfants sont moins stimulés que nous ne l'étions.



Au reste, je suis très content de ce que je vois : l'Université a toujours gardé ses procédés qui font de l'instruction ce qu'elle doit être, c'est-à-dire la formation de l'esprit. Si les professeurs eux-mêmes n'avaient pas ce malheureux baccalauréat devant les yeux, ils prendraient presque tous l'enseignement dans ce sens-là.

M. le Président. Vous pensez alors qu'il serait désirable de laisser un peu plus de souplesse à notre programme et plus de liberté aux professeurs?

M. Paris. Certainement! Il y aurait des établissements différents ayant des programmes différents, que je trouverais cela excellent. Mais l'obstacle est le baccalauréat avec sa rigidité.

Lorsqu'on a essayé de fonder des établissements où l'on a voulu introduire un esprit différent de celui des établissements ordinaires, on n'a pas pu réussir, à l'école Monge par exemple et à l'école Alsacienne. Cette dernière ne vit que parce qu'elle s'est assimilée aux établissements de l'État et qu'elle prépare au baccalauréat.

M. le Président. Cela ne vient-il pas de ce qu'au point de vue financier elles ont peine à soutenir la concurrence des lycées?

M. Paris. Si ces écoles n'ont pas eu assez d'élèves, c'est parce que les parents ne veulent pas mettre leur enfant dans un établissement où ils ne sont pas aussi sûrs de les voir réussir au baccalauréat ou aux écoles.

Toute initiative pédagogique est tuée dans l'œuf en France par la terreur du baccalauréat. Un père de famille n'est plus libre d'élever son fils à sa guise; Émile n'est plus possible aujourd'hui : il ne serait jamais bachelier; il serait un paria dans la société. De sorte que depuis l'âge le plus tendre, l'enfant est préparé pour cette filière par laquelle il faut qu'il passe.

M. le Président. Si vous étiez complètement libre, que feriez-vous du baccalauréat?

M. Paris. Je le supprimerais en le remplaçant par le certificat d'études passé dans les établissements mêmes, auxquels j'accorderais une plus grande souplesse et plus de variété.

M. le Président. Vous n'auriez pas de programmes détaillés?

M. Paris. Il en faut toujours, parce que c'est une garantie. En somme, le baccalauréat est un poinçon. Il faut que l'État surveille ce que cela représente : il ne peut pas laisser les programmes à la fantaisie de chacun; mais il faudrait que ce programme fût assez souple et assez libre. Et puisque nous parlons des classiques, on ferait pour cet examen une version latine et une version grecque, sans dictionnaire, bien entendu, que cela me suffirait parfaitement.

M. le Président. Nous vous remercions beaucoup, Monsieur Paris, d'avoir bien voulu venir témoigner devant nous.

Séance du mardi 24 janvier 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT.

Déposition de M. Joseph BERTRAND.

M. le Président. Monsieur Bertrand, vous êtes secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences, vous avez fait partie du Conseil supérieur de l'Instruction publique et vous avez été longtemps professeur à l'Ecole polytechnique.

Vous avez reçu le questionnaire ; désirez-vous vous expliquer d'une manière générale, ou sur certaines questions?

M. Joseph Bertrand. Messieurs, je ne saurais trop vous répondre sur le plus grand nombre des questions que vous m'avez communiquées, car il y a bien longtemps que je n'appartiens plus à l'enseignement secondaire; il y a près de quarante ans.

Les fonctions qui peuvent, je crois, me mettre à même de vous dire des choses intéressantes sont celles que j'ai remplies comme examinateur d'admission à l'Ecole polytechnique, où j'ai fait passer les examens pendant cinq ans.

Je sais donc parfaitement ce qu'on exigeait, il y a quarante ans, des candidats à cette école et ce qu'on pouvait obtenir d'eux. Je sais aussi, d'une façon moins directe, mais, je crois, très exacte, ce que ces concours sont devenus depuis.

Je les ai déjà vus se transformer au cours de ma carrière de professeur; puis, bien qu'ayant quitté l'Université, j'ai continué à suivre ces concours.

J'ai toujours été depuis, soit dans ma famille, soit parmi mes amis, en communication chaque année avec des jeunes gens qui se préparaient à cet examen d'admission. Aujourd'hui encore, je vois tous les dimanches un de mes parents qui se destine à une école; je suis donc très bien renseigné sur ce qui se passe.

Le grand mal qui a gâté les études depuis quarante ans, et toujours de plus en plus, c'est la préoccupation incessante des examens.

Depuis leur entrée dans les classes et surtout à mesure que l'épreuve décisive approche, qu'il s'agisse de Polytechnique, de Saint-Cyr ou du simple baccalauréat, tous les enfants perdent la tête par la crainte de l'examen, et on ne fait plus d'études, on se livre à une préparation.

Les maîtres n'y peuvent rien et les élèves les rappellent souvent à l'ordre en leur disant : « Mais, monsieur, ne nous apprenez pas cela, cela ne nous servira à rien; vous nous faites faire cet exercice et on ne le demande pas au concours. » Nous n'avons donc plus véritablement qu'une préparation aux examens; c'est une vérité tellement évidente qu'il est à peine besoin de la démontrer.

Ainsi nous avons dans tous nos établissements secondaires, même dans ceux qui n'ont pas une grande importance, quatre ou cinq classes de mathématiques élémentaires : il y a la classe des Saint-Cyriens, celle des aspirants à l'École navale, celle de l'École centrale et celle de l'École polytechnique; et n'y eût-il que quarante élèves dans le collège, il leur faut cinq professeurs.

J'ai été témoin du fait, il y a quinze années environ. Je faisais partie du conseil d'administration du collège Sainte-Barbe. Les affaires n'allaient pas très bien : au lieu de 1.200 élèves, on n'en avait plus que 400 ou 500 et on voulait faire des économies.

Comme membre du conseil, j'examinai la situation et je vis qu'il y avait cinq professeurs de géométrie. Je signalai cet abus au conseil, et il fut convenu en principe qu'on ferait enseigner la géométrie, à ceux qui avaient besoin de la savoir, par le meilleur maître, et qu'il n'y en aurait qu'un ; cela aurait coûté moins cher. Cela était entendu quand la décision fut communiquée au directeur des études, homme très habile et très pratique. Il s'écria aussitôt : « Mais c'est impossible, jamais nous n'obtiendrons que la même classe contienne les Saint-Cyriens et les élèves de l'École

navale. » Le professeur serait interrompu à chaque instant et tantôt un Saint-Cyrien se lèverait pour lui dire : « Mais, monsieur, le théorème que vous nous montrez n'est pas exigé pour l'examen de Saint-Cyr. » Tantôt un élève de l'Ecole navale ferait observer : « Vous avez donné des développements qui n'ont pas été demandés l'année dernière. » Les élèves ont en effet des émissaires qui les avertissent ; on sténographie et on distribue, en feuilles lithographiées, dans toute la France, les matières des examens. Quand une question a été posée à tort ou à raison par un examinateur, elle s'impose à tous les lycées et collèges de France, et le professeur ne peut pas répondre : « Mais ce n'est pas exigé. » Non, du moment que cela a été demandé l'année dernière, c'est une leçon de plus pour le professeur.

Voilà une raison pour laquelle l'enseignement s'élève toujours.

Je puis vous dire, pour l'École polytechnique, ce qui en est résulté en comparant les examens que nous faisions il y a quarante ans et ceux que l'on fait maintenant.

Je puis vous affirmer d'une manière absolue que si les dix premiers élèves reçus, il y a quarante ans, se présentaient aujourd'hui, aucun d'eux ne serait reçu; sans aucune hésitation, tous seraient déclarés inadmissibles, le premier comme les autres, à moins de circonstances tout à fait extraordinaires; ou du moins si deux ou trois l'étaient, ce serait une merveille.

Il ne faut pas conclure, pour cela, que les études soient plus fortes ni meilleures maintenant; et si l'on faisait la contre-épreuve — ce qui serait moins impossible à tenter — si l'on soumettait les deux cents élèves reçus l'année dernière, en 1898, aux épreuves de 1855, je ne dis pas qu'ils seraient tous refusés; mais ils ne seraient pas tous reçus, il s'en faut de beaucoup; et surtout, je crois pouvoir le dire, aucun d'eux ne serait reçu dans les premiers.

Si vous nous donniez, aujourd'hui, les vingt premiers de la dernière promotion, pour les soumettre aux épreuves dont je parle, ils y seraient probablement tous reçus, mais dans un mauvais rang et nous ne trouverions pas là ce que nous appelions de bons élèves, pas plus les premiers que les autres.

Voici la cause de cette différence : en 1855, dans les années qui suivent, dans celles surtout qui précèdent, on faisait des examens extrêmement faciles; je crois que les examinateurs d'aujourd'hui n'oseraient pas adresser aux élèves la plupart des questions que nous posions en 1855; ils penseraient se moquer d'eux, convaincus qu'ils les savent tous. Pourtant ces examens si faciles, nous révélaient particulièrement la portée d'esprit de celui qui répondait.

Les candidats répondaient presque tous assez bien, mais pour être reçu et surtout pour obtenir les premiers rangs, en ce temps-là, il ne suffisait pas de répondre bien, il fallait répondre très bien et le premier de la liste de promotion montrait une certaine distinction d'esprit, une véritable force d'intelligence. On causait avec l'élève sur la question simple et on le jugeait sur l'ensemble de ses réponses.

Aujourd'hui, on ne fait plus de même, on pose tout de suite des questions difficiles et, pour être reçus, les candidats emploient un mot de leur vocabulaire, ils disent qu'il suffit de s'en tirer; c'est pour eux l'ambition suprême : « Il m'a demandé telle question, disent-ils après l'examen, et je m'en suis tiré. »

Ils n'ont donc plus besoin de travailler une théorie, dès qu'ils sont assurés qu'ils s'en tireront.

Il faut dire aussi qu'on a multiplié les épreuves et que, pour entrer à l'École polytechnique, il faut subir cinq examens et faire dix à douze compositions écrites, et lorsqu'on s'est tiré de tout dans une bonne médiocrité, on est certainement reçu. Si au contraire, on se distingue un peu dans quelques épreuves seulement, cela ne sert à rien pour ainsi dire, parce qu'il y a un compte établi comme chez un banquier pour le calcul des points; chaque épreuve comporte un certain nombre de points qui doivent être multipliés par des coefficients divers. On fait des opérations très compliquées et l'on dit au candidat : « Vous avez 2.722 points, il n'y a pas à songer à passer avant celui qui en a 2.723. »

Le jury se réunit et croirait manquer à l'honneur et à la probité s'il établissait une comparaison morale et s'il appréciait les épreuves; c'est la règle, c'est le droit, et le candidat qui a le plus de points passera le premier.

Je puis vous citer un fait tout récent, il s'est passé au concours de l'année dernière et il n'a pas été remarqué par les membres du jury, ce qui prouve dans quel esprit on travaille.

Quand le jury d'admission se réunit, chacun

de ses membres reçoit la liste des candidats admissibles, il y en a 400 environ, et en face de chaque nom se trouve le nombre de points obtenus pour l'ensemble des huit ou dix compositions écrites et pour l'épreuve orale; il n'y a que les totaux à faire.

Cette année, le candidat qui aurait été reçu le premier de tous les 1.500 concurrents, si l'on avait tenu compte seulement des compositions écrites, n'a pas été reçu du tout. C'est un élève du lycée de Versailles ; je ne le connais pas, mais la liste m'a été communiquée et en la lisant, j'ai fait cette remarque qu'aucun des examinateurs n'avait faite : la chose leur a paru toute simple.

Il est certain qu'un jeune homme qui, après avoir fait huit ou dix compositions écrites, se trouve en tête d'une liste de 1.500 concurrents est un candidat distingué.

Autrefois, nous n'aurions pas hésité, nous n'aurions consulté ni les règlements, ni les calculs, ni les additions ; nous aurions dit : Ce garçon doit être reçu, nous aurions fait venir toutes ses compositions, on aurait donné lecture de l'une d'elles et le jury aurait décidé qu'une exception sera faite en sa faveur.

Je ne faisais pas partie du jury d'admission dont il s'agit; mais j'en ai assez l'habitude pour être certain que si l'un de ses membres avait proposé, comme je viens de le dire, de faire une exception en faveur d'un jeune homme qui se distingue par des notes particulièrement bonnes, en le mettant sur la liste d'admission, bien qu'il lui manque un point, non seulement cette proposition aurait été repoussée, mais elle l'aurait été avec indignation : « Vous nous proposez une injustice, lui aurait-on dit, vous ne savez pas ce qui arrivera si nous faisons une chose pareille. Les candidats réclameront et pourront nous appeler devant le Conseil d'État. » (*Sourires.*) J'ai entendu quelquefois des observations de ce genre.

Il y a là un grand mal dont je ne vois pas bien le remède; il provient de ce que les maîtres, les proviseurs, les inspecteurs acceptent qu'on étudie, comme ils disent, pour des résultats. Le résultat, c'est le diplôme de bachelier, c'est l'entrée à l'École polytechnique, à Saint-Cyr. Quant à étudier pour s'instruire, personne n'y pense, on n'en a même pas le temps et cela est devenu impossible.

M. le Président. Autrefois les programmes d'admission pesaient moins sur les études?

M. Joseph Bertrand. Nous ne le savions même pas, et cela pour deux raisons :

D'abord l'examinateur ne tenait aucun compte de ce qui était écrit dans les règlements. Il y avait une tradition, elle était connue de tout le monde, on savait parfaitement ce qui était défendu et ce qui était permis, je veux dire qu'on connaissait les limites de l'enseignement; mais on les franchissait très facilement sans scandaliser personne.

Lorsqu'on se trouvait en présence d'un élève exceptionnel, on lui faisait passer un examen exceptionnel, cela ne faisait l'objet d'aucune réclamation.

De plus, du temps où j'étais examinateur d'admission, les programmes tenaient dans une page ; aujourd'hui c'est tout un volume. Aussi les examinateurs peuvent-ils prendre ces programmes pour base de leur examen ; j'ajouterai qu'ils ne peuvent pas même faire autrement.

On pourrait croire que le mal n'est pas grand ; que si les programmes sont bien faits, — et ils le sont — que si les examinateurs ont un bon esprit, — et ce sont tous des hommes d'un véritable mérite, — l'élève, en suivant ces programmes et en se préparant aux examens, fera de bonnes études. Eh ! bien, il faut se détromper. On aspire, comme je le disais tout à l'heure, uniquement à la médiocrité, et l'article qui cause la plus grande partie du mal est celui-ci, auquel on tient très fort : « Toutes les parties du programme sont également obligatoires » de sorte que si un élève faiblit sur un point, il est perdu, d'après la manière dont s'opère le compte des notes; une supériorité, même éclatante sur un point très important, ne le rachète pas.

Que peut faire pour lui l'examinateur, le correcteur de compositions qui le reconnaît tout à fait supérieur? Il peut lui donner la note 20 multipliée par le coefficient le plus fort, qui est 15, cela fait 300 et malgré cela, il peut s'en falloir de 500 points pour qu'il soit reçu.

Ainsi, on ne peut pas utilement encourager les jeunes gens, quand on s'intéresse à leurs succès, à approfondir une partie de leurs études, et quand ils montrent du goût, des aptitudes,

quand ils deviennent trop forts, on les arrête : « Vous allez vous perdre, leur dit-on, vous faites des mathématiques avec exagération ; songez donc qu'on vous interrogera sur la chimie, sur la littérature française, sur les langues vivantes même. » Et alors, tout leur temps est pris par le nécessaire et ils n'ont pas les loisirs de réfléchir.

Dans les examens où il y a 1.500 candidats, il faut aller vite; si vous vous arrêtez à bavarder avec un candidat sur une question, c'est du temps perdu et vous n'en finirez pas avec les autres.

Aussi qu'arrive-t-il ? On pose des questions nettes, précises, difficiles, auxquelles souvent le candidat ne répond pas : Tant mieux, celui-là est écarté, il n'a pas à se plaindre. (*Sourires.*)

Nous n'avons donc plus de très bons élèves, et voilà, je crois, le vice du système actuel.

M. le Président. Quel remède entrevoyez-vous, monsieur Bertrand? Vous nous disiez tout à l'heure que vous n'en aperceviez pas; je pense cependant que votre grande expérience doit vous avoir suggéré quelque idée à cet égard.

M. Joseph Bertrand. J'en verrais deux pour ma part.

Le premier consisterait à décharger les examinateurs de cette besogne écrasante d'interroger 1.500 élèves.

Le procédé employé aux examens a pour but de commencer par des épreuves difficiles qui éliminent tout de suite un millier de candidats. On tient extrêmement à ce procédé; et toutes les fois que j'ai essayé de le discuter un peu, on m'a répondu : « Mais c'est l'arbitraire alors que vous proposez. »

Supposez, Messieurs (c'est une comparaison), que l'on donne aux élèves une version latine à traduire et qu'on prétende juger les copies d'après le nombre de contre-sens qu'elle renferme, qu'on dise, par exemple : Voilà un élève qui a fait trois contre-sens, son concurrent n'en a fait que deux, il doit passer avant ; vous n'admettriez pas ce procédé. En effet, la version qui a trois contre-sens peut être mieux tournée, les idées y sont peut-être plus finement rendues, les nuances mieux comprises; c'est égal, on ne peut pas la classer avant l'autre, ce serait, paraît-il, de l'arbitraire; elle renferme trois contre-sens, tandis que l'autre n'en a que deux.

Pourtant, ce procédé est presque rendu nécessaire par le grand nombre de candidats.

Le remède, que la plupart des intéressés repoussent avec des idées exagérées de justice, consisterait, selon moi, à fractionner les candidats. Il y en a 1.500 : eh bien ! qu'on fasse trois séries de 500.

« Mais, objectera-t-on, on ne pourra plus classer. »

Si, on classerait parfaitement ! S'il y a 300 élèves, par exemple, à recevoir, on décidera que 100 élèves seront reçus dans chaque série. Il peut arriver que, dans la première, il y en ait 106, dans la seconde 95, qui, en toute justice, devraient passer; le mal ne serait pas grand. J'oserai dire qu'il serait nul.

La précision actuelle est absolument impossible et il est tout à fait ridicule, quand paraît la liste d'admission à l'École polytechnique, de voir que tel candidat est le cinquantième et tel autre le cinquante et unième; on se refuse à croire qu'il y ait une supériorité réelle quelconque, même possible, en faveur du premier candidat; une pareille différence ne signifie rien, d'autant plus qu'on arrive à mettre à tous à peu près la même somme de points et qu'avec 10 points de plus on remonte de quarante rangs sur la liste.

Je ne verrais aucun inconvénient — cette pratique a existé longtemps — à partager la France en quatre régions. On procédait ainsi autrefois. Pour Paris, le hasard décidait; les élèves du Midi, par exemple, concouraient tous ensemble; pour ceux de l'Ouest, c'était un autre concours. Le résultat était tout aussi bon que maintenant, mais on le repousse absolument aujourd'hui.

Ce serait donc un moyen de décharger les examinateurs et de les engager à rechercher les élèves d'un esprit distingué et non pas seulement ceux qui répondent juste et se « tirent » des questions.

Il faudrait supprimer les programmes, c'est un point capital; mais il faudrait le faire complètement.

L'examinateur a le bon sens de ne pas demander des choses impossibles, il est très bien au courant de ce que sont les études, qui se règlent sur ce que fait l'examinateur. Qu'on se borne à lui dire, par exemple : la géométrie est exigée ; c'est fini, cela lui suffit.

M. le Président. Mais ne ferait-on pas distribuer des feuilles lithographiées et ne reconstituerait-on pas les programmes?

M. Joseph Bertrand. Certainement, mais si l'examinateur demandait à un candidat simplement le théorème du carré de l'hypoténuse, cela n'apprendrait rien aux autres; ils le savent tous.

Ce théorème est célèbre par sa banalité, et quiconque a appris un peu de géométrie le connaît; mais il y a, pour les candidats, diverses manières de le développer, les uns peuvent le faire d'une façon tout ordinaire, d'autres, au contraire, sous les questions de l'examinateur, feront ressortir toutes les finesses de la question et donneront ainsi une preuve de haute et ferme intelligence.

C'était bien là le caractère de l'examen d'autrefois, surtout lorsqu'on remonte vers 1830 et 1820.

Quand j'étais candidat, j'ai eu comme examinateur un homme qui est devenu célèbre depuis, c'était Auguste Comte, et je me rappelle l'avoir vu précisément demander devant moi à un de mes camarades le théorème du carré de l'hypoténuse.

Nous nous sommes tous regardés : Se moquet-on de lui ? Il fit toutefois sa démonstration d'un manière irréprochable; mais ne croyez pas que c'était fini. Pas du tout, et Auguste Comte lui posa cette question, qui n'était pas dans le programme : « Vous venez monsieur, de faire une démonstration ; voulez-vous me dire combien de syllogismes elle renferme ? »

Ce fut un scandale : on ne devait pas demander des questions aussi indiscrètes, on n'était pas tenu de les connaître.

Je ne donne pas cet exemple comme un modèle des questions que l'examinateur pourrait se permettre s'il n'y avait pas de programme ; mais le grand point à obtenir, c'est qu'on ne fasse plus en quelque sorte des appréciations, je pourrais presque dire matérielles, comme celles-ci : « Il s'est trompé, il ne s'est pas trompé, il a dit juste, il a dit faux, ou encore, il a fait son calcul et il est arrivé au résultat; il a fait son calcul et il a abouti à une erreur. » Et que l'on n'ose plus être sévère pour ceux qui ont donné satisfaction à ce point de vue.

Voulez-vous me permettre, Messieurs, de rappeler un petit souvenir qui est bien lointain; je faisais des examens d'admission à l'École polytechnique à Toulouse, avec mon ami Serret, esprit très distingué, qui depuis a été professeur au Collège de France et membre de l'Académie des sciences.

Notre mission était, dans ce temps-là, de déclarer les élèves admissibles; nous leur faisions subir à chacun deux examens; si nous étions d'accord, cela allait tout seul, sinon nous nous consultions et nous décidions en dernier ressort.

Or, il s'est trouvé un jour, à Toulouse, un candidat sur lequel notre désaccord était complet : je le trouvais mauvais et M. Serret le jugeait très suffisant pour avoir son laissez-passer.

N'ayant pas pu nous entendre, nous avons fait revenir le candidat devant nous deux réunis — cet examen isolé était une exception — et il fut convenu que je lui adresserais une question et que Serret mettrait la note; le sort de l'élève devait être ainsi décidé.

Je lui posai une question d'une facilité extrême; il y avait cinq ou six résultats à trouver : il s'agissait de déterminer le foyer d'une parabole ou de tracer une directrice quelconque, je ne me rappelle plus au juste. Il subit l'épreuve pendant trois quarts d'heure et il partit content; il avait trouvé tout ce que je lui avais demandé, il avait résolu toutes les questions, il n'avait commis aucune faute.

Après son départ, nous étions tous deux restés dans la salle du Capitole, et je vois encore Serret s'écrier : « *Ut sutor*, il a répondu comme un savetier ! »

Pourtant il n'avait pas fait une faute. C'était son droit, dirait-on aujourd'hui, il a répondu à toutes les questions avec justesse, et si vous n'étiez pas suffisamment édifiés, il fallait le questionner plus difficilement; mais vous ne pouvez pas le refuser alors qu'il a répondu exactement à toutes les questions que vous lui avez adressées.

Malheureusement, il y a là une cause de l'affaiblissement des études, on arrive à traiter des questions difficiles, on pénètre dans des régions plus élevées et on n'exige pas, on ne désire même pas la perfection.

M. le Président. Les programmes sont devenus beaucoup plus difficiles?

M. Joseph Bertrand. Oui, plus compliqués, ils ont plus que doublé.

M. le Président. Ces programmes sont dressés par le Ministère de la Guerre, sur l'avis du Conseil de perfectionnement de l'École?

M. Joseph Bertrand. Toutes les fois qu'on réunit une Commission pour les simplifier, ils en sortent plus compliqués qu'avant. Chaque membre de la Commission plaide pour son saint : un chimiste trouve qu'on ne demande pas assez de chimie; un physicien veut qu'on donne à la physique l'importance qu'elle mérite; un professeur de littérature est d'avis qu'on ne fait pas assez d'épreuves de français ou de latin; de sorte qu'en fin de compte, on introduit toujours des matières nouvelles dans les programmes.

Il existe, du reste, dans l'Université, cette idée qu'un enfant qui sort du lycée, et à plus forte raison un jeune homme de Polytechnique, doit tout savoir; cet argument ne manque jamais d'être accepté comme décisif.

Mais, je le répète, les programmes sont trop détaillés. Évidemment nous ne pouvons pas admettre qu'un élève sortant de l'École polytechnique ne connaisse pas le téléphone. Si l'on en exige la théorie, l'élève l'apprendra et on lui aura donné tous les moyens possibles de comprendre et même, s'il est intelligent, de perfectionner ce petit mécanisme; mais il n'est pas besoin d'en faire pour cela une question de programme et d'études.

M. le Président. Vous trouvez aussi, monsieur Bertrand, que les programmes des lycées sont trop compliqués?

M. Joseph Bertrand. Ce sont les mêmes forcément.

Pour le baccalauréat, nous avons le même inconvénient. Avec les notes qu'on donne, le nombre de points qu'on exige, il n'y a aucun avantage à être brillant élève sur des parties spéciales, si l'on a négligé les autres.

M. le Président. Vous voudriez aussi supprimer le programme détaillé pour le baccalauréat ?

M. Joseph Bertrand. Certainement, monsieur le Président ; mais je ne me fais pas d'illusion, ce serait extrêmement difficile; car des enseignements seraient sacrifiés. Je serais pour ma part heureux si l'on pouvait être reçu bachelier sans être interrogé sur l'histoire et la géographie; mais alors le professeur d'histoire dirait : « On ne m'écoute plus, on ne fait plus mes devoirs. »

Ainsi les programmes rétrécissent complètement l'enseignement. Permettez-moi un exemple : à l'École des Beaux-Arts, si l'on exigeait que les élèves, pour concourir au prix de Rome, sussent dessiner un homme et un cheval et qu'on leur demandât de dessiner un chien, ceux-ci pourraient dire : « Mais vous mettez un chien dans le concours, ce n'est pas exigé ! »

De même les candidats à l'École polytechnique se disent avec conviction: le protoxyde de chlore est-il ou non demandé? sans comprendre que cette question est ridicule. Ils demandent s'il faut savoir les poids atomiques des différents corps, pour savoir s'ils doivent ou non préparer cette question. Il suffit qu'ils sachent qu'on leur demandera de la chimie et les propriétés des corps simples.

M. le Président. On a été entraîné à ces modifications successives par le trop grand nombre des candidats et la nécessité d'en éliminer de la façon la moins critiquable possible.

M. Joseph Bertrand. Et aussi, je crois, par l'autorité croissante qu'ont prise les élèves. Ils demandent au nom de la justice, contre l'arbitraire, et on ne leur refuse rien. Si un examinateur demande au candidat les propriétés du protoxyde d'azote — je prends ce corps au hasard — celui-ci ne s'en rapporte pas au bon sens du professeur dans la limitation des questions.

J'ajouterai un mot pour vous faire part d'une idée qu'il serait peut-être possible de mettre en application et grâce à laquelle on pourrait peut-être remédier à cet affaiblissement général des études. A la Sorbonne, dans les examens au baccalauréat, il y a peut-être un élève sur 100 qui obtient la note très bien, peut-être 2 qui obtiennent la note bien. Cela témoigne d'un affaiblissement fâcheux des études. D'autre part, les examens de licence dans les facultés ont pris un développement extraordinaire; le nombre des candidats à la licence a décuplé depuis que le titre de licencié exempte de deux années sur trois de service militaire; en même temps le niveau de l'examen a désespérément baissé; ce ne sont plus les examens de licence que nous avons connus il y a à peine vingt-cinq ans. La note très bien est devenue si exceptionnelle que je ne sais pas même si elle est donnée à chaque session. Comme pour l'École polytechnique, on cherche d'abord à s'en tirer; si on a obtenu la note passable, on est content. Si on accordait une diminution du temps de service militaire aux candidats ayant obtenu la note très bien au baccalauréat, on en verrait

peut-être davantage obtenant cette note. Il est vrai que l'indulgence augmenterait et qu'on mettrait des très bien là où des assez bien suffiraient. (*Sourires.*)

De plus, au baccalauréat comme à l'École polytechnique, je voudrais non seulement supprimer les programmes, mais aussi supprimer les formules qui donnent le mérite du candidat. Les quatre ou cinq examinateurs qui ont vu un jeune homme pendant une demi-heure ont déjà une impression bonne ou mauvaise. Ils apprécient s'il est intelligent ou non, ignorant ou instruit. C'est sur cette impression que je voudrais qu'on décidât, comme nous faisions autrefois à l'École polytechnique ; nous n'avions pas de règle prescrite : si le candidat était méritant, on le mettait en bonne place sur la liste, sans dire pourquoi, sans mettre une note à chaque question, pour en faire ensuite une moyenne. Cette facilité donnée à l'examinateur de classer les candidats suivant l'esprit et l'intelligence dont ils auraient fait preuve, accroîtrait singulièrement le désir de montrer leur science.

M. le Président. Voudriez-vous nous dire quelques mots des concours d'agrégation?

M. Joseph Bertrand. Comme je le rappelais tout à l'heure, j'ai quitté le Conseil supérieur de l'Instruction publique parce que je n'étais pas d'accord avec la majorité de mes collègues sur la composition du concours d'agrégation. Le principe qui prévaut aujourd'hui, personne ne le conteste, c'est de rendre le concours de sciences et, si je suis bien informé, de lettres, aussi élevé que possible. On invite les candidats à étudier des livres et des mémoires qui ne diffèrent pas de ceux qui pourraient les préparer à entrer à l'Académie des sciences. On ne trouve jamais le concours assez élevé.

On ne peut pas exiger que soixante candidats qui se présentent à la fois aient tous fait des études aussi fortes. On les prévient donc un an d'avance et on leur donne une série de questions très difficiles, aussi difficiles que celles proposées aux concurrents aux prix académiques. Ils passent leur année à étudier ces questions et c'est sur leurs réponses qu'on juge de l'admissibilité. Il en résulte qu'on les oblige à épuiser leurs forces sur des questions qu'ils n'auront pas à traiter dans le reste de leur vie ; ils feront leur classe, prépareront de bons élèves sans avoir besoin d'entrer dans tous les raffinements de la science. Mais il en résulte surtout une supériorité écrasante des candidats bien préparés sur ceux qui le sont moins. Le professeur de petit lycée, à Agen, par exemple, si laborieux et intelligent qu'il soit, ne peut pas se préparer à l'agrégation à Agen.

Il faut au moins qu'il prenne un congé et aille à Bordeaux. Il y trouvera d'excellents maîtres, moins nombreux que ceux de Paris, et il aura moins de chances que s'il peut venir à Paris. On arrive donc à préparer des candidats pour l'agrégation, comme on le fait pour le baccalauréat ou l'École polytechnique, tandis que la vérité des grades voudrait qu'on les prît pour ce qu'ils sont, et qu'on les interrogeât sur ce qu'ils savent. On devrait exiger non pas qu'ils sussent beaucoup, mais qu'ils sussent bien. C'est toujours la même difficulté qu'on retrouve quand à un enfant de 7e on fait subir un examen de passage pour entrer en 6e. Le professeur le menace de ne pas le laisser passer s'il ne fait pas mieux ses thèmes. Cela trouble son petit esprit, cela le hante et il ne peut plus travailler. Cela met aussi le désespoir dans les familles. Si c'est le professeur de géologie qui a menacé, on ne fait plus que de la géologie, pour passer à tout prix.

M. le Président. Êtes-vous sûr que les examens de passage aient cette rigueur? On nous a demandé de les rendre encore plus sévères.

M. Joseph Bertrand. On a l'habitude de tout formuler.

M. le Président. De trop matérialiser. Nous saisissons parfaitement votre pensée.

M. Joseph Bertrand. Je ne me dissimule pas que les idées que je ne partage pas sont celles qui sont actuellement dominantes et il est bien difficile d'aller à leur encontre.

M. le Président. — Vos observations ont été très intéressantes. Nous vous remercions de votre déposition.

Déposition de M. Alfred CROISET.

M. le Président. Monsieur Croiset, vous êtes doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris; vous êtes membre de l'Institut. Vous êtes aussi président de la société de l'enseignement secondaire. Vous avez étudié la plupart des questions qui nous préoccupent en ce moment. Vous avez toute liberté pour vous expliquer.

M. Croiset. Le questionnaire renferme, en effet, tant de questions, que je demande la permission de laisser de côté celles sur lesquelles je ne pourrais apporter que des impressions personnelles, c'est-à-dire peu de choses, et de m'attacher plutôt à celles sur lesquelles je puis apporter quelques faits et quelques arguments précis.

C'est ainsi que je laisserai de côté toute la première partie qui concerne la statistique de l'enseignement secondaire. Je voudrais seulement signaler que si le nombre des élèves a pu diminuer, cette diminution tient sans doute à des causes variables sur lesquelles nous n'avons pas d'action directe.

Il y a certainement dans le personnel de l'enseignement secondaire un certain malaise, un certain état de crise qui vient de l'incertitude où l'on est sur ce qu'on devra faire.

L'hésitation vient aussi quelquefois du défaut d'entrain dans la collaboration à donner à certaines réformes qu'on ne comprend pas bien. Ce malaise, nous avons tous pu le constater, nous qui sommes plus ou moins mêlés, quoique indirectement, au personnel de l'enseignement secondaire. Ceci appelle toute notre attention.

En ce qui concerne la seconde partie : « Régime des lycées et collèges », je n'ai pas non plus d'expérience tout à fait personnelle; cependant, quand je me rappelle mes souvenirs d'ancien professeur de lycée, quand je me rappelle aussi certaines confidences, certaines conversations que j'ai pu avoir avec les uns et les autres, je suis très frappé de deux faits : il me semble d'abord que dans nos lycées et collèges, il n'y a pas assez d'autorité chez la personne qui les représente aux yeux des familles, c'est-à-dire le proviseur. Il me semble aussi, chose qui paraît contradictoire et qui ne l'est pas du tout, qu'il manque de liberté et d'initiative. Cela m'a été dit de tous côtés. C'est, je le répète ici très simplement et très franchement, parce que le proviseur paperasse trop, permettez-moi l'expression. Il n'a que dans très peu de cas la liberté et l'autorité nécessaires pour trancher certaines questions que lui seul, cependant, qui est sur les lieux, qui connaît les personnes et les choses, peut trancher. A l'égard des élèves, par exemple, s'il s'agit de débarrasser son établissement d'un jeune homme qui véritablement ne doit pas y rester, sa liberté est très restreinte. A l'égard de l'administration intérieure, de la direction des maîtres répétiteurs, de l'orientation à donner aux études, il est encore très peu libre. Or, le proviseur, c'est l'homme qui personnifie le lycée aux yeux des familles. C'est l'homme qu'on connaît seul dans la ville. Il arrive souvent, par exemple, qu'un proviseur qui n'est pas un homme supérieur, qui n'a pas de talents scientifiques ou littéraires bien remarquables, est cependant un excellent administrateur parce qu'il est au lycée depuis longtemps, qu'il est connu, estimé, qu'il exerce une bonne influence dans le pays. Si le proviseur ne peut rien faire, s'il est obligé d'en référer pour la moindre chose à ses supérieurs et de traiter par correspondance les moindres petites affaires qui pourraient se trancher sans délai, il se produit un défaut d'action qui se fait vite sentir.

Pour les assemblées de professeurs, c'est autre chose. J'ai fait partie de ces assemblées, il y a longtemps. J'y allais sans enthousiasme et mes collègues de même. Nous avions la conscience que, quand nous aurions causé d'une façon plus ou moins académique, pendant une heure ou deux enlevées au travail, il y aurait un procès-verbal de plus qui deviendrait, Dieu sait quoi. Cela ne nous encourageait pas à échanger des idées, parce qu'il n'y avait aucune espérance d'un résultat positif immédiat. Or, il n'y a qu'une chose qui puisse décider les gens sérieux à employer

leur temps de cette façon, c'est l'espérance qu'il sortira des résultats pratiques de ces conversations. Si l'on pouvait donner à nos collèges et lycées un peu plus de liberté et d'action pour se mouvoir, s'il pouvait sortir d'une entente entre proviseurs et professeurs consultés sur les questions de pédagogie et d'enseignement des essais de réformes partielles, appropriées à la localité, aux besoins du pays, on aurait fait un grand pas dans la voie du progrès. Cela rendrait la vie à nos lycées.

Voyez ce qui se passe dans nos facultés : on vient volontiers aux réunions. Pourquoi? Parce qu'il peut sortir de nos délibérations une décision intéressante, parce que nous sommes libres de la mettre aussitôt en pratique. Ce que nous faisons n'engage pas le voisin ; ce ne sont pas des réformes universelles, générales, appliquées à toute la France. Ce sont des améliorations que l'expérience nous suggère, que nous croyons pouvoir faire dans l'intérêt de la Faculté des lettres de Paris, qui répondent à certains besoins dûment constatés. Nous sommes enchantés de nous réunir pour échanger nos idées et les mettre en pratique.

Les assemblées de professeurs de lycées et collèges n'ont rien de pareil : un règlement arrive tout fait de Paris. Comme il passe pardessus la tête des professeurs, les uns l'approuvent sans enthousiasme, puisqu'ils n'y ont pas collaboré ; d'autres le discutent et ne se cachent pas d'un scepticisme assez naturel. Beaucoup restent indifférents. Tous savent que quelles que soient leurs idées, si elles doivent jamais aboutir, ce sera dans un avenir très lointain, après avoir été déformées à tel point dans leur passage à travers bureaux et commissions qu'on ne les reconnaîtra plus. On s'en désintéresse d'avance.

Ainsi donc, pour que la vie universitaire soit plus intense dans les lycées et collèges, il faut donner plus d'autorité aux chefs. Il faut qu'ils soient bien choisis, qu'ils restent plus longtemps dans le pays, qu'ils attirent la confiance des familles. Il faut que cette autorité des proviseurs soit soutenue par la liberté des professeurs en matière pédagogique. Il faut décentraliser, car c'est toujours la nécessité qu'on rencontre partout. Un peu moins de papiers, un peu plus d'action.

Je vous demande pardon d'avoir insisté sur cette question.

M. le Président. Elle est capitale. C'est une de celles qui nous préoccupent le plus.

Vous voudriez supprimer les programmes trop détaillés?

M. Croiset. Personnellement je crois que le programme imposé de haut à des personnes chargées de l'appliquer, mais qui n'y ont pas collaboré, part d'une conception fausse. En matière d'enseignement, je le dirai franchement, je ne crois pas aux programmes, je crois aux hommes. Je crois qu'un mauvais programme avec un bon professeur devient excellent ; et réciproquement un bon programme développé par un bon professeur, mais qui ne s'y intéresse pas, est médiocre. Je voudrais donc réserver le plus possible du programme à l'initiative individuelle. Je voudrais qu'elle fût suscitée, encouragée, provoquée par tous les moyens possibles. Telle est ma conception générale des choses.

En ce qui concerne l'internat, je n'ai pas à insister. D'autre part, la situation des répétiteurs soulève des questions délicates dans le détail desquelles je demande la permission de ne pas entrer non plus. Je ferai simplement observer que je crois à l'action prépondérante du proviseur. Je ne crois pas beaucoup à l'éducation par le maître répétiteur, comme on y a quelquefois pensé. Je ne crois pas beaucoup qu'il y ait avantage à avoir des maîtres répétiteurs moins jeunes, comme on l'a proposé, et qui auraient, a-t-on dit, plus d'autorité. Non, l'autorité du maître répétiteur laïque ne sera jamais grande sur l'élève. Si le maître répétiteur est déjà âgé, l'élève, avec sa malignité d'enfant, se dira : c'est qu'il n'a pas pu faire autre chose. Il ne me paraît donc pas prudent de chercher l'autorité du répétiteur dans la supériorité de l'âge qu'auraient ceux qui se confineraient dans la carrière. Le véritable éducateur, c'est le proviseur ; c'est le père de famille, c'est lui qui représente les familles dans le lycée. Il doit être un homme considérable par son autorité personnelle. Il connaît les élèves et agit sur eux. En même temps il surveille les répétiteurs, il les tient dans la main, il dirige leur action éducative.

M. le Président. Comment un proviseur peut-il suffire à cette tâche multiple?

M. Croiset. Dans les petits collèges, c'est très facile. Dans les grands lycées, qui comportent parfois plusieurs centaines d'in-

ternes, un bon proviseur peut les connaître tous. Il y en a certainement qui les connaissent et savent de quoi chacun est capable. Mais c'est à la condition qu'il ait beaucoup moins d'administration proprement dite, beaucoup moins de rapports inutiles à adresser à l'académie et beaucoup plus de temps à donner à la visite dans les études, à la surveillance des classes et des récréations. C'est là sa tâche propre et indispensable. Beaucoup de ces petites choses qu'il fait en ce moment dévorent son temps et sont superflues.

J'ajoute que dans les grands lycées il est indispensable que le proviseur soit aidé par d'autres personnes qui sont aujourd'hui les surveillants généraux. La situation de ces surveillants généraux de grands lycées devrait être relevée. C'est sur eux, avec l'aide du proviseur et sous sa direction, que je compterais avant tout, beaucoup plus que sur les maîtres répétiteurs, pour cette direction des enfants. Ainsi donc, le proviseur seul ou à peu près dans les petits établissements; dans les grands établissements, les proviseurs avec des surveillants généraux très bien choisis, qui l'aideraient de façon intelligente et sincère.

M. le Président. Vous voudriez que le répétitorat ne fût pas en principe une carrière, mais seulement un stage pour arriver au professorat ?

M. Croiset. Je crois que le jeune homme qui a l'âge des grands élèves, qui vise la licence ou l'agrégation, inspire par son travail, par son esprit laborieux, son intelligence, un certain respect bien supérieur, au fond, aux sentiments qu'ils peuvent éprouver pour des hommes trop âgés et dont ils voient la carrière confinée dans des fonctions trop absorbantes. Il faut tenir le plus grand compte de cette impression.

Sur l'organisation de l'enseignement, il y aurait tant de choses à dire qu'on se laisserait aller à trop parler...

M. le Président. Vous avez toute liberté; nous vous écoutons avec le plus vif intérêt.

M. Croiset. Le concours d'agrégation, par exemple, est une grosse question dont je suis un peu effrayé.

M. le Président. N'ayez aucun scrupule à vous expliquer.

M. Croiset. Je me suis d'ailleurs prononcé déjà plusieurs fois dans divers articles qui ont rendu mon opinion publique. Je crois que nos agrégations des lettres et de grammaire ne sont pas tout ce qu'elles devraient être. D'abord je ne crois pas à l'utilité d'une distinction entre les deux agrégations; elle me paraît absolument artificielle, cette distinction. Il arrive qu'on a dans les classes de grammaire des professeurs qui s'imaginent qu'ils doivent faire de la grammaire savante, de la grammaire d'enseignement supérieur, parce qu'ils sont agrégés de grammaire. Par contre, des professeurs de classes de lettres sont persuadés qu'ils en ont fini avec la grammaire, qu'ils sont littérateurs et que revenir à la grammaire est au-dessous de leur dignité. Ce sont de grosses erreurs. Dans les classes de grammaire, il faut faire de la grammaire; mais, pour intéresser l'élève, il faut lui montrer dans des textes faciles, assurément, à sa portée, la vie qui s'y trouve là comme partout. La littérature, ce n'est pas autre chose que cela : il faut faire revivre la pensée de l'auteur avec le texte, montrer qu'il a vécu comme nous et comment il a écrit ce qu'il a pensé.

Dans les classes de lettres, c'est une illusion très fâcheuse de croire que, quand les enfants ont une quinzaine d'années, ils n'ont plus besoin de revenir de temps en temps sur les éléments qu'ils ont pu oublier. Un professeur de lettres, à mon sens, ne fait bien son affaire que quand son enseignement reste précis et fondé sur la grammaire. C'est le seul moyen de donner à l'enseignement littéraire la précision sans laquelle il n'est plus rien. Si l'enseignement reste dans le vague, s'il se borne à des considérations qui ne reposent pas sur l'étude précise des textes, laquelle ne va pas sans grammaire, il n'est plus rien. Je crois donc que cette séparation des deux agrégations est vaine et fâcheuse.

Encore un mot sur ce point, il y a là un exemple très curieux de ces déformations que les mots peuvent exercer sur les choses. Lorsque l'agrégation de grammaire a été établie, elle se passait à la fin de la deuxième année d'École normale; l'autre agrégation se passait à la fin de la troisième année, ce qui permettait aux professeurs des classes de grammaire, dont on avait besoin à ce moment-là, d'arriver plus vite à l'enseignement.

C'était une agrégation plus facile, à l'usage des professeurs qui devaient enseigner dans

les classes de grammaire; mais comme elle s'est appelée par abréviation l'agrégation de grammaire, on en a fait une agrégation de grammaire supérieure.

M. le Président. L'agrégation des lettres a changé aussi de caractère depuis cette époque; elle est devenue plus savante?

M. Croiset. En effet, et je ne voudrais pas, pour mon compte, ôter à l'agrégation unique ce caractère scientifique, à condition de le régler. Je crois qu'il y aura là des modifications à faire dans un avenir prochain. Quand nous aurons cette agrégation unique, il faudra, je crois, comme pour l'agrégation d'histoire, qu'elle comprenne deux parties : un diplôme d'études supérieur donné dans l'Université, qui prouvera que les étudiants ont fait pendant deux ans des études précises, méthodiques, et qu'ils savent, en présence d'un texte ancien, grec ou latin, faire ce que savent faire en général les Allemands, par exemple, c'est-à-dire le traiter scientifiquement. Ceci est le premier point. Mais, en outre, il faut que l'examen proprement dit, qui se passe devant un jury spécial, montre que le professeur, après cette préparation qui est pour lui le substratum de son enseignement, a en outre les qualités pédagogiques indispensables, c'est-à-dire qu'il sait approprier cette science nécessaire aux besoins de ses élèves et ne pas la leur servir comme il vient de la recevoir. Il faut que le professeur sache beaucoup — le plus possible; on peut être un grand savant et un excellent professeur de sixième, à la condition de garder sa science pour soi et de n'en laisser voir aux élèves que ce qui est à leur portée. Donc examen scientifique dans la Faculté et examen professionnel devant le jury, celui-ci devant être dirigé, à mon avis, moins dans le sens scientifique et beaucoup plus dans le sens de cette aptitude à adapter la science aux besoins des élèves.

Il y a là une organisation qui serait à préciser dans le détail.

J'arrive à la question de l'enseignement classique.

« Les programmes ne sont-ils pas surchargés? Ne pourrait-on pas... etc.? »

C'est là une grave question sur laquelle je serai très net.

D'une manière générale, dans l'enseignement classique, je crois que le grec peut être conservé. S'il surchargeait les élèves, je demanderais sa suppression immédiate. Je crois que la première condition nécessaire à un enseignement classique, si riche qu'on le puisse souhaiter, c'est d'être accessible aux élèves. Mais, en fait, je ne vois aucune surcharge dans la présence du grec. Je rappelle mon expérience, assez longue, de professeur de l'enseignement secondaire, et voici ce que j'ai toujours vu : c'est qu'un élève qui réussit en français et en latin réussit aussi en grec; ceux qui ne réussissent pas en grec sont ceux qui, probablement, ne réussiraient pas davantage en français et en latin, après la suppression du grec.

J'ajouterai encore ceci, qu'en fait, dans les petites classes et dans les premières classes de lettres, cet enseignement du grec est beaucoup plus florissant qu'on ne le croit quelquefois. C'est plus tard, en seconde, en rhétorique que l'enseignement du grec baisse et qu'il arrive à donner au baccalauréat de ces résultats qui, quelquefois, sont un argument contre lui.

En effet, en seconde et en rhétorique, on fait quelquefois moins de grec; les professeurs ont d'autres visées; d'autres exercices attirent les élèves, et on néglige cette étude.

En outre, chez les élèves, il y a cette préoccupation fâcheuse du baccalauréat, à laquelle nous allons arriver tout à l'heure; il y a la nécessité de se jeter sur les matières accessoires, de se remplir la mémoire de mille choses, qui fait négliger les exercices dont on a déjà une vieille expérience et pour lesquels on se croit suffisamment prêt. Mais, en général, des élèves de troisième intelligents, avec un professeur aimant son enseignement, s'appliquant au grec comme au latin, l'aiment quelquefois mieux, et s'y portent avec un véritable entrain. Je crois que pour un élève, qui a fait des études classiques, c'est un très grand avantage d'avoir senti à quatorze ou quinze ans, dans le texte même, le charme d'un chant d'Homère ou d'une tragédie de Sophocle, de l'avoir compris au moins par éclairs. Je crois que ce souvenir persiste dans la vie et qu'il y a là des éléments d'éducation qu'il ne faudrait pas supprimer. Je considère, par conséquent, que ce serait un abaissement véritable pour la culture générale de l'esprit que la suppression absolue du grec dans l'enseignement classique.

Seulement voici une réserve que je ferai, et ici j'exprime une idée qui appartient surtout

Il y a un exemple qui m'a toujours frappé et que je trouve en Angleterre, c'est le *civil service,* le service des colonies. Voilà une carrière dont les Anglais sont très fiers, avec juste raison. J'ai entendu des Anglais éminents dire : « Il n'y a rien de plus beau dans notre organisation scientifique que cette préparation au service des colonies. »

En quoi consiste cet examen? C'est une carrière essentiellement pratique que celle qui consiste à aller administrer les colonies. Et cependant que demande-t-on à ces futurs administrateurs? Simplement la preuve qu'ils sont intelligents et laborieux.

Il y a 37 matières qui sont laissées *ad libitum* au choix du candidat; on ne demande à aucun candidat de répondre sur les 37 matières, on lui demande d'en choisir sept, quelles qu'elles soient : sanscrit, hébreu, grec, vers latins, littérature, géographie, histoire, mathématiques, physique, chimie, etc. Il prend les sept matières qu'il veut et on lui demande seulement, sur ces sept matières, d'avoir une note élevée, de prouver, par conséquent qu'il est un homme capable de faire un grand effort d'esprit et avec succès. Quelle que soit par conséquent l'éducation qu'il a reçue auparavant, peu importe; du moment où il a fait cette preuve, on le reçoit, et une fois reçu, on l'embarque aussitôt.

C'est tout le contraire de ce qui se passe quelquefois chez nous, où l'on demande volontiers, à l'entrée d'une carrière, ce que l'on doit apprendre dans cette carrière. Notre pratique n'est pas bonne. Le véritable objet d'un examen, c'est de constater l'aptitude du jeune homme à apprendre ce que la vie l'amènera à étudier, mais non de prouver qu'il sait déjà ce qu'il ne pourra bien apprendre que plus tard, par la pratique. Le système anglais, à ce point de vue, me paraît parfait, et c'est un exemple tout à fait curieux, car voilà un examen tout pratique par son objet, puisqu'il doit recruter des administrateurs directement mêlés à la réalité. Or c'est le plus théorique qui soit.

L'examen théorique subi avec succès, vous entrez dans la vie pratique, qui vous apprend elle-même ce que vous avez besoin de savoir. C'est la vérité même, et c'est de ce côté qu'il nous faut aller en France le plus possible.

Aussi ne ferais-je pas trop de distinctions entre les Facultés qui seraient ouvertes par un examen ou un autre, pourvu que l'examen fût sérieux, qu'il prouvât l'aptitude à comprendre et la capacité de l'effort.

M. le Président. Mais vous êtes d'avis qu'il faut, autant que possible, commencer de bonne heure l'étude des langues mortes? On a soutenu à certaines époques et on soutient aujourd'hui de nouveau que l'on pourrait, après une culture qui ne porterait pas sur ces langues mortes, en commencer utilement l'étude vers l'âge de quatorze ans. Vous ne partagez pas cette manière de voir?

M. Croiset. Ce n'est pas mon avis, et je n'en crois pas un mot pour plusieurs raisons.

L'apprentissage d'une langue, quelle qu'elle soit, comporte une partie technique, de mémoire, une acquisition de matériel qui ne se fait pas bien passé un certain âge.

Des savants qui font leur spécialité d'une langue difficile, comme le sanscrit, arrivent après des années de travail à savoir très bien cette langue, mais elle ne leur est jamais aussi familière qu'une langue qu'on a peut-être moins bien sue, mais qu'on a apprise étant enfant. Je me rappelle M. Bergaigne me disant un jour : « Il y a vingt ans que je fais du sanscrit, et cependant, quand je lis un texte sanscrit — notez qu'il le savait admirablement, son nom a marqué dans la science française et même dans la science européenne — quand je lis un texte sanscrit, je ne suis jamais aussi tranquille que quand je lis un texte grec, quoique je sache bien moins le grec; mais je l'ai appris en classe et j'ai commencé le sanscrit à vingt ans. »

Il y a d'ailleurs des exercices nécessaires qu'un jeune enfant pratique volontiers, et qu'il repousserait plus tard. Un enfant de dix ans s'amuse à apprendre des mots d'une langue étrangère; une petite règle de grammaire l'intéresse, à la condition qu'on ne la lui impose pas sans explications, mais qu'on la lui fasse trouver lui-même.

A quatorze ou quinze ans, l'enfant est déjà plus dédaigneux de ces petits exercices qui lui paraissent médiocres et il n'y met pas le même cœur et le même plaisir, sa mémoire est plus rebelle parce qu'elle contient déjà plus de choses, quelles que soient les études par lesquelles il a commencé; elle est moins souple et moins obéissante, moins fidèle surtout. En matière de langues, il faut commencer de bonne heure.

sonne, et qu'il y avait, en effet un autre enseignement à créer. Seulement quel était le moyen de créer cet enseignement de manière qu'il répondît à la fin qu'on se proposait? Je crois que ce n'était pas la manière qu'on a adoptée. On a fait un enseignement presque aussi long que l'autre, qui se termine par un baccalauréat, et un enseignement qui vise de plus en plus à conduire aux mêmes carrières que l'autre. On à demandé et on demande de plus en plus l'égalité des sanctions pour le baccalauréat de l'enseignement moderne et pour le baccalauréat classique; c'est-à-dire que, trouvant qu'il y a beaucoup trop de gens déjà qui visent aux carrières libérales, on va en chercher une foule d'autres qui n'y pensaient pas, et on leur dit : préparez-vous donc aussi aux carrières libérales et prenez le chemin qui est le plus facile, sinon le plus court; de sorte que des enfants ou des parents qui auraient été détournés peut-être de cette voie par les difficultés des anciennes études se trouvent engagés presque à leur insu dans une voie au bout de laquelle on leur montre, contrairement à la pensée qui avait présidé à la création de cet enseignement, précisément le but dont on voulait les détourner.

Cela me paraît une conception tout à fait étrange et je ne puis pas comprendre par quelle série de contradictions on est arrivé à faire exactement le contraire de ce qu'on semblait s'être proposé de faire.

J'ajoute que je crois cela très fâcheux pour les jeunes gens qu'on embarque dans ces carrières déjà très encombrées; c'est fâcheux aussi pour les études représentées dans ces carrières, parce que cet enseignement moderne ne me paraît pas du tout, dans les conditions que j'indiquais tout à l'heure, comme étant celles qui me paraissent pouvoir être acceptées en vue de n'importe quelle carrière; il n'exige pas le même effort d'esprit, il n'exige pas les mêmes preuves d'aptitude intellectuelle que l'autre enseignement.

Autant je suis disposé à admettre l'équivalence complète de deux enseignements très différents pourvu qu'ils prouvent le même effort, la même aptitude, autant je dis que c'est une chose mauvaise de mettre sur la même ligne deux enseignements qui peuvent bien avoir en apparence certains caractères communs, mais qui ne prouvent réellement pas la même aptitude et le même effort.

Or je crois qu'il y a une différence véritable. Je ne veux pas examiner les programmes, cela m'entraînerait trop loin et les programmes ne prouvent rien, comme je le disais tout à l'heure.

Mais nous ne sommes pas, les uns et les autres, sans avoir reçu souvent des confidences à ce sujet.

Pour mon compte, j'en ai reçu bien souvent. J'ai entendu dire bien des fois à des examinateurs, à Saint-Cyr ou aux grandes écoles où l'enseignement moderne peut conduire, qu'ils reconnaissaient l'élève de l'enseignement moderne très vite, au bout de quelques instants d'interrogation, et presque jamais ils ne se trompaient.

Ils les reconnaissaient à ceci que l'élève de l'enseignement moderne, qui a fait des études utiles, à beaucoup d'égards, n'a pas cette aptitude à analyser et à comprendre la valeur exacte d'une idée abstraite, qu'on trouve même chez l'élève médiocre de l'enseignement classique. Cela m'a été dit à l'occasion des examens de plusieurs écoles.

Ainsi l'enseignement moderne ne conduit pas à des résultats équivalents à ceux de l'enseignement classique.

Pour moi, cela ne fait pas l'ombre d'un doute. Je crois qu'il serait fâcheux, même au point de vue des sciences, des études de droit, de médecine et d'autres encore, que des élèves sortant de l'enseignement moderne y fussent admis; car il ne peut se produire par là qu'un abaissement fatal, inévitable du niveau des études.

M. le Président. Vous pensez que l'étude des langues modernes ne pourra pas remplacer celle des langues mortes?

M. Croiset. Je ne le crois pas; car les langues vivantes ne font pas du tout travailler l'esprit de la même façon.

On a pu dire, d'une manière plus plaisante que sérieuse, que « beefsteack » se disait de même dans toutes les langues de l'Europe.

Ce n'est pas à ce point de vue que je me place, c'est au point de vue du mouvement de la pensée.

Une phrase, même allemande — et cependant l'allemand est évidemment très différent du français à bien des égards — ressemble beaucoup plus au français, dans la manière d'exprimer les idées abstraites, que les langues anciennes bien plus concrètes.

Prenez une phrase latine et vous verrez que l'idée qu'elle renferme, et qui se présente en français sous la forme abstraite, se présente, au contraire, sous la forme concrète.

Il y a, par conséquent, chez l'enfant un petit effort à faire pour passer d'une forme à l'autre. L'enfant s'aperçoit de beaucoup d'analogies, de nombreuses différences ; il y a là pour lui un travail de réflexion et d'analyse qui est très profitable.

Au contraire, prenez une phrase allemande ou anglaise, même difficile ; vous n'avez qu'à la traduire presque littéralement en français, les mots français se placent sous les mots étrangers, il n'y a aucun effort à faire, c'est le même mouvement de pensée.

Les esprits allemands et anglais se sont formés, comme les nôtres, par des siècles de scholastique, ont reçu la même culture que nous ; malgré les différences de race qui nous séparent, il y a une ressemblance incontestable, une analogie dans la façon de penser qui est évidente. Les principaux peuples de l'Europe en sont au même degré de civilisation.

Par conséquent, en traduisant l'allemand ou l'anglais, il n'y a pas à faire cet effort, ce travail de comparaison et d'analyse qui est si fructueux dans l'étude des langues anciennes. Voilà la différence capitale.

M. le Président. Votre conclusion est qu'il faudrait ramener l'enseignement moderne à ses origines ?

M. Croiset. Ma conclusion est qu'il faudrait que l'enseignement moderne redevînt une espèce d'enseignement spécial, entendu autrement qu'il ne l'a été. Il y aurait sur ce point bien des études à faire, bien des discussions techniques à engager, sur lesquelles il y aurait à s'expliquer très longuement. Je ne le ferai pas ici.

Je me bornerai à dire que cet enseignement moderne devrait être court, ne comporter que peu d'années d'études.

J'ai entendu dire — je n'ai pas sur ce sujet d'expérience personnelle — par des hommes qui étaient dans les affaires, que, quand on voulait y entrer, il ne fallait pas trop tarder et qu'on devait prendre de bonne heure la pratique des choses.

Mieux vaudrait donc, pour le grand nombre des jeunes gens, aborder, dès seize ou dix-sept ans, la vie pratique, et en faire l'expérience après une préparation aussi solide que possible, mais limitée cependant aux connaissances indispensables.

M. le Président. Croyez-vous, monsieur Croiset, que les programmes de l'enseignement primaire supérieur puissent constituer le fond de cet enseignement ?

M. Croiset. Je le crois, sous réserve seulement de quelques modifications.

Il y aurait à faire un travail d'adaptation fort intéressant ; car une chose qui me frappe toujours, c'est, en définitive, la ressemblance de tous nos programmes.

M. le Président. Ils sont tous de la même fabrique. (*Sourires.*)

M. Croiset. Cela est vrai.

Ainsi prenez l'enseignement des garçons, celui des jeunes filles, prenez l'enseignement primaire supérieur lui-même ; non seulement vous constatez presque les mêmes questions, mais vous y voyez la même manière de les présenter.

Je comprendrais que dans cet enseignement primaire supérieur spécial, remplaçant l'enseignement moderne, il y eût une autre manière d'apprendre l'histoire que dans l'enseignement classique. Il est bien certain que, dans cet enseignement-là, il suffit de l'intelligence sommaire et vive de certaines idées générales, dégagées de la multitude des faits. Il suffit qu'il donne une vision concrète, pour ainsi dire, de ce qu'était, par exemple, la civilisation au Moyen Age, qu'il mette à même les élèves de se représenter cette période par quelques images pittoresques, qu'il leur fasse connaître ce qu'était un château fort, une ville, une corporation, comment les Français de cette époque vivaient, travaillaient. Avec cela, quelques faits très importants, quelques dates, l'ordre général des événements essentiels.

Cela est très suffisant pour des gens qui ne sont pas appelés à étudier plus tard des chartes et à faire de l'histoire d'une façon savante et technique ; cela provoque des réflexions, et cela parle à l'imagination.

Or, nous faisons tout un peu de la même manière ; nous n'adaptons pas nos différents enseignements avec assez de souplesse, de variété, à la diversité des auditoires auxquels ils s'adressent.

Je voudrais donc, si l'on se proposait de rédiger les programmes de cet enseignement-là, qu'on le fît dans un esprit un peu différent de celui qui règne aujourd'hui.

Encore un exemple : prenons la dissertation française. Partout, à tous les degrés, on disserte un peu de la même manière; c'est toujours une dissertation littéraire qui semble destinée à préparer de futurs journalistes. C'est là, du reste, le fond de notre enseignement et je trouve cela mauvais. Ce n'est pas ainsi qu'il faudrait procéder : demander à des enfants de tirer d'eux-mêmes des idées, de développer des idées alors qu'ils n'en ont pas, c'est faire fausse route.

Lorsqu'on a exposé quelques notions à des enfants, c'est déjà beaucoup de constater qu'ils sont assez intelligents pour les avoir comprises, et ce qu'on doit exiger d'eux, c'est de les résumer nettement.

Lorsque l'enfant, devenu homme, aura plus tard à rendre compte d'une affaire, il faudra qu'il sache l'exposer nettement, que son rapport ait un commencement, un milieu et une fin de façon que quiconque le lira sache ce qu'il veut dire et n'y trouve pas un chaos d'idées obscures. Voilà l'indispensable et l'intéressant.

Mais les jeunes gens de l'enseignement moderne n'ont pas à s'exercer en vue de créer des œuvres d'imagination. Ils doivent surtout apprendre à bien voir, à bien comprendre, à bien juger des choses positives.

Il y aurait bien d'autres réflexions à faire sur ce sujet, mais je vous demande pardon d'avoir déjà abusé de votre bienveillante attention.

M. Massé. Au cas où l'on établirait cet enseignement spécial dont vous parliez tout à l'heure, pensez-vous qu'on devrait le donner dans les mêmes établissements que l'enseignement classique, ou êtes-vous, au contraire, d'avis qu'il y aurait intérêt à créer, pour lui, des établissements spéciaux?

M. Croiset. La question m'a été déjà plusieurs fois posée, mais je n'ai pas encore d'opinion bien arrêtée. Je serais tenté de croire, cependant, que des établissements spéciaux seraient préférables. Voici pourquoi : c'est qu'il sera plus facile à une tradition de se créer dans un établissement spécial que dans un établissement dont les chefs et les maîtres auront à se partager entre plusieurs directions. Mais, encore une fois, je craindrais d'être trop affirmatif.

C'est là un des cas où je voudrais qu'il y eût une certaine liberté et qu'on pût faire des essais. Je voudrais qu'on pût transformer, par exemple, un collège qui ne réussirait pas comme établissement d'enseignement classique en un établissement d'enseignement spécial, et que le personnel y eût quelque initiative.

Ailleurs, on pourrait aussi créer un enseignement spécial, à côté de l'enseignement classique. Ces essais devraient se faire simplement, avec souplesse, sans aucune décision irrévocable, de façon à laisser l'expérience prononcer sur les avantages ou les inconvénients des divers systèmes.

Pour ce qui est du paragraphe C, intitulé : « Rapports de l'enseignement secondaire avec l'enseignement primaire et avec l'enseignement professionnel, » je n'insiste pas.

Je ne parle pas non plus du paragraphe D : « Étude des langues vivantes et du dessin. » Je n'ai aucune compétence à cet égard.

J'arrive au titre V du questionnaire : « Baccalauréat et examens. »

Le baccalauréat, c'est la question à l'ordre du jour, c'est l'examen qui est si discuté aujourd'hui.

Mon Dieu, je crois, sur ce point, à certaines réformes utiles, à des améliorations possibles. Je vous avoue toutefois que je ne suis pas du tout pour les réformes radicales et que je ne crois pas à leurs vertus.

J'estime que, dans les reproches qu'on adresse au baccalauréat actuel, il y en a quelques-uns qui s'appliquent en réalité à tous les examens quels qu'ils soient, et d'autres qui sont un peu surannés, qui ne sont déjà plus tout à fait justes.

On parle de l'aléa du baccalauréat. Il y en a, c'est incontestable; il arrive qu'un bon élève échoue, tandis qu'un élève très faible réussit; et cet événement produit toujours dans la classe un mauvais effet.

Seulement, ce qu'on ne dit pas assez, c'est qu'il n'y a pas un examen quel qu'il soit où le même accident ne puisse parfois se produire.

Il n'y a pas une année, par exemple, où aux examens de Saint-Cyr, de Polytechnique, aux examens d'entrée à l'École normale et, chose plus grave, aux examens d'agrégation, il n'y ait des surprises de ce genre.

Tous les ans, il y a des élèves qui étaient désignés par l'opinion de leurs professeurs, de leurs camarades comme devant réussir et qui échouent et d'autres, au contraire, que l'on

est très étonné de voir reçus, mais qui, en somme, ont réussi tout de même.

Il ne faut pas attacher trop d'importance à ce fait et je ne crois pas que, dans le baccalauréat tel qu'il existe, la part de la mauvaise chance soit très sensiblement plus considérable que dans les autres examens.

Je crois même que cette part a été très notablement diminuée par l'établissement du livret scolaire, dont je suis, pour mon compte tout à fait partisan.

La Faculté de Paris l'a demandé dans une délibération qui remonte loin, à 1885, et, à la suite de cette délibération, le livret scolaire a été accordé.

Selon moi, l'expérience prouve — malgré certaines critiques — qu'en somme la création de ce livret est une bonne chose et produit de bons résultats, sans toutefois supprimer complètement l'aléa de l'examen, ce qui est impossible.

Quant au reproche du surmenage provoqué par des examens trop encyclopédiques, je n'y crois pas beaucoup. Les questions portent sur des sujets assez variés, mais elles sont si simples ! On demande à un jeune homme qui a terminé ses études de lire trois ou quatre lignes de français, de dire ce que signifie la phrase qu'il vient de lire ; cela n'a rien d'exorbitant.

En histoire on doit poser, théoriquement, des questions extrêmement simples et de fait, on se borne à demander au candidat ce que c'était que tel traité de Louis XIV, quels étaient les grands généraux du règne de ce roi, etc. Franchement, s'il ignore ces choses à la fin de ces études, que sait-il ? Comme vous le voyez, l'épreuve n'a rien d'excessif ; aussi, je le répète, je ne crois pas du tout au surmenage.

Maintenant, je conviens que le système actuel présente des inconvénients.

Il en existe un surtout, qui ne fait que croître. Il suffit d'avoir erré aux alentours de la Sorbonne, au moment d'une session de baccalauréat, pour s'en rendre compte.

Il arrive, à ce moment, des milliers de candidats qui ne sont pas seulement de Paris, mais qui viennent souvent de tous les points de la France. Il y a là pour les parents et pour les enfants, des déplacements très considérables, des émotions très vives.

Pour la Sorbonne elle-même et pour l'enseignement supérieur, il y a un encombrement dont on n'a pas idée.

Nous avons fait passer, en 1898, à la Sorbonne, plus de 8.000 examens de baccalauréat. Autrefois, les professeurs de Facultés en faisaient passer beaucoup, mais sensiblement moins, c'est-à-dire 2.000 à 2.500 dans une année. Maintenant c'est écrasant.

De plus, nos prédécesseurs faisaient passer très peu d'autres examens ; aux sessions de licence, on comptait 24 à 30 candidats.

A la dernière session de la Faculté des lettres de Paris, il y en avait plus de 400 et, si vous ajoutez à cela que la licence est infiniment plus compliquée, parce qu'elle est plus scientifique, qu'il y a plus d'épreuves librement choisies par le candidat, ce qui exige plus de professeurs, plus de spécialistes pour satisfaire à ces épreuves, vous voyez d'ici le supplément de travail qui en résulte pour les examens.

En juillet, voici le spectacle qui s'offre aux yeux. Nous avons, d'une part, 400 candidats à la licence, ce qui mobilise 30 à 35 professeurs sur 45 que nous sommes.

Il reste donc 10 professeurs, en face de plusieurs milliers de candidats au baccalauréat : ils sont obligés d'aller à la vapeur. Lorsqu'on entre dans une de nos salles d'examen, on est témoin d'un spectacle qui scandalise les profanes. Un professeur à une table, un autre plus loin et ainsi de suite, tout le monde parlant ensemble, dans un brouhaha extraordinaire. Ce sont là des apparences épouvantables; je ne dis pas que les examens se fassent plus mal pour cela, je ne le crois pas, mais leur rapidité plus qu'américaine ne laisse pas d'effrayer les familles et les profanes.

Si l'on pouvait modifier ce régime d'examen, ce serait évidemment très avantageux.

Seulement il faut d'abord, à mon avis, faire bien attention à écarter des remèdes que je crois très dangereux.

Il en est deux qui sont très radicaux et que je considère comme tout à fait mauvais.

Le premier remède est celui qui tend à la suppression du baccalauréat.

Il a été demandé par des hommes très autorisés ; je ne sais pas s'ils tiennent au fond à leur opinion d'une façon tout à fait inébranlable, mais enfin il a été très vivement et très spirituellement demandé par des gens que j'aime et que j'estime beaucoup.

Supprimer le baccalauréat, à mon sens, serait très fâcheux, parce que du jour où on aurait fait cette réforme, on établirait des examens de carrière ; ces examens se passeraient à l'entrée de la carrière, et, suivant notre habitude française, il est probable qu'on y demanderait déjà ce qu'on doit faire dans la carrière elle-même; de sorte que tout notre enseignement secondaire deviendrait une préparation à ceci ou à cela, à l'enregistrement, aux douanes, que sais-je? et notre enseignement secondaire disparaîtrait et avec lui, l'harmonie, l'unité désintéressée nécessaires à tout enseignement véritable classique. De plus, si l'on voulait faire autre chose, si l'on désirait que ces examens ne portassent réellement que sur ce que l'enseignement classique peut donner et non pas sur ce qu'on apprend dans la carrière elle-même, il se produirait des difficultés pratiques insurmontables, l'enseignement classique comportant le latin, le grec, les mathématiques, la physique, etc.

Supposez, à l'entrée de la Faculté de médecine, un examen portant sur l'enseignement secondaire; les médecins diraient: « Comment voulez-vous que nous interrogions sur le latin? Nous ne le savons plus que vaguement, il est loin de nous.

Pour le grec, c'est encore pis; nous en savons bien quelques mots au point de vue étymologique, nous connaissons les termes scientifiques dont nous nous servons — et encore pas toujours — mais c'est tout ; nous ne pouvons donc interroger les candidats ni sur le latin, ni sur le grec ». De même à l'école de Droit. Ce serait impraticable.

M. Baudon. Il y a un examen de carrière pour la médecine, aujourd'hui, avec le P. C. N., examen très difficile et très nécessaire.

M. Croiset. J'approuve complètement les examens de carrière superposés à la culture générale; mais ce que je ne voudrais pas, c'est que, la culture générale n'existant plus, l'examen de carrière prît sa place et que la culture classique disparût.

Que resterait-il alors?

Il faut donc écarter ce remède, parce que nous aurions la résurrection, non pas d'un baccalauréat, mais de dix, douze, quinze baccalauréats plus spéciaux et plus fâcheux que l'ancien.

Il existe un autre remède, assez en faveur et dont on a beaucoup parlé dans ces derniers temps : c'est l'examen passé dans l'établissement lui-même.

Là-dessus, je serai également catégorique; je repousse absolument ce remède et voici pourquoi : d'abord, il y a une raison morale. Rien ne serait plus difficile, pour les professeurs chargés de faire passer cet examen, que d'avoir l'autorité nécessaire pour refuser les incapables.

Ils seraient trop près de leurs justiciables, à l'opposé de nous qui sommes quelquefois un peu loin des nôtres ; ils seraient également trop près des parents de leurs élèves et n'auraient aucune liberté.

Je n'en veux qu'une preuve : voilà des années que tout le monde réclame des examens de passage et chacun dit : « Pourquoi ces examens ne sont-ils pas plus sérieux? Empêchez les élèves incapables d'arriver jusqu'à la fin de leurs études. »

Le conseil est très bon ; mais on ne peut pas mettre un élève à la porte aussi facilement qu'on le pense.

Quand le baccalauréat ne sera plus qu'un examen de passage, il est très facile de prévoir ce qu'il deviendra.

Voici une autre raison, d'ordre pédagogique.

J'avoue que je ne comprends pas du tout l'utilité d'un examen qu'un professeur ferait passer à un élève après l'avoir eu dans sa classe pendant toute l'année. Mais, dans ces conditions, l'examen est tout fait d'avance! Il est inutile.

Vous avez eu un élève pendant un an sous votre direction, vous le connaissez à fond.

Qu'est-ce que l'examen final pourra vous apprendre sur son compte?

Absolument rien.

A quoi bon des apparences qui ne répondent à aucune réalité?

Donc, je condamne catégoriquement l'examen subi dans l'établissement, dans le collège même, devant le professeur de la classe, absolument comme je repousse la suppression du baccalauréat.

Une autre mesure a été proposée aussi, elle est intéressante : c'est celle qui consisterait à accorder d'office le diplôme de bachelier à une certaine proportion d'élèves dans les classes. J'ai été autrefois moi-même très séduit et je le suis encore par cette idée; seulement, je me rends mieux compte, je crois, des inconvé-

nients que pourrait produire cette mesure, si on allait trop loin, et je la réduirais à ceci :

On pourrait décider que cette faveur serait accordée, à titre de récompense, à titre de stimulant très efficace dans une proportion fort réduite, qui empêcherait, par conséquent toute possibilité de véritable injustice.

Cette proportion pourrait varier d'un dixième à un cinquième. Dans une classe de dix élèves, le premier serait d'office dispensé de l'examen du baccalauréat; trois ou quatre élèves qui auraient le plus grand désir d'obtenir cet avantage, se disputeraient vivement la première place. Cela créerait une utile émulation, sans aucun danger, car, sur dix élèves, il y en a toujours au moins un qui mérite d'être bachelier. Une classe de cinquante élèves pourrait en avoir huit ou neuf qui seraient dispensés de l'examen de bachelier. Cela aurait les mêmes avantages et n'offrirait pas plus d'inconvénient.

Il est certain qu'un élève qui, par l'ensemble de ses places et de ses notes, se trouve, pendant toute l'année, dans une classe de cinquante élèves, placé dans les dix premiers, mérite d'être reçu bachelier : sinon tant pis pour le baccalauréat.

Je n'aurais donc aucune hésitation à accorder le diplôme à ces élèves travailleurs; il serait du reste décerné par un jury sur le vu de leurs notes.

On supprimerait ainsi la seule sorte d'aléa qui soit tout à fait choquante dans le baccalauréat, je veux dire la possibilité d'un échec, rare sans doute, mais enfin possible pour un élève qui n'est pas dans ces régions moyennes dont on ne sait trop que dire, mais qui est vraiment un des bons de sa classe.

M. le Président. La communication du livret rend-elle tout à fait rare cet accident?

M. Croiset. Aujourd'hui le cas est déjà très rare.

Si l'on voulait entrer dans cette voie du diplôme accordé d'office, en restreignant cette mesure à une proportion très faible des élèves de la classe, on aurait cet avantage de ne pas avoir à faire de distinction désobligeante entre les différents établissements : un collège qui a dix élèves dans une classe a toujours, dans ce nombre, un ou deux élèves distingués et qui méritent la dispense en question.

M. le Président. Vous l'accorderiez aussi aux établissements privés?

M. Croiset. Oui, pourvu qu'ils présentassent des garanties. Je ne voudrais faire aucune distinction.

La réforme dont je viens de parler ne diminuerait guère le nombre total des candidats. Il y aurait donc toujours à chercher un moyen de remédier aux difficultés et aux inconvénients que présente cette foule, ce flot de candidats, dont la plupart viennent de loin et s'astreignent à des déplacements onéreux et difficiles. Peut-être y aurait-il lieu de former des jurys d'Etat, composés en partie de professeurs de Facultés et, pour une forte proportion, de professeurs d'enseignement secondaire, et de les faire fonctionner, non plus au siège des Facultés, ce qui n'aurait plus aucune raison d'être, mais au chef-lieu du département, de manière à diviser, à réduire cette masse de candidats. Ce serait, je crois, beaucoup plus commode pour tout le monde.

M. Massé. Cela se fait déjà en partie pour la province.

M. Croiset. Pas encore partout. Pour la Faculté des lettres de Paris nous avons des élèves qui viennent de Bordeaux.

Les épreuves du baccalauréat actuel présentent aussi certains inconvénients :

La composition française est une composition très difficile à corriger et sur laquelle on ne se fait pas une idée très nette de la valeur de l'élève. Il n'y a rien de difficile comme de juger deux ou trois pages de français sur un sujet général de morale, de littérature. Qu'arrive-t-il?

C'est qu'on rencontre de temps en temps une bonne copie d'un élève distingué, une ou deux copies tout à fait nulles, puis la masse des autres compositons qui ne sont que moyennes; c'est tout ce qu'on peut leur demander. On donne alors à peu près la même note à tout le monde; il en résulte que l'épreuve de la composition française ne signifie pas grand'chose, ou du moins a très peu d'influence sur l'opinion du correcteur.

Celui-ci établit son jugement sur l'autre composition, sur la version latine qui est un *criterium* bien meilleur, mais qui comporte aussi des chances et des malchances.

Il peut arriver, en effet, qu'un élève intelligent parte sur une fausse piste et fasse, en y mettant un peu de logique (*Sourires*), une série d'absurdités monumentales.

Aussi je serais d'avis que les compositions

écrites, quelles qu'elles fussent, — il y aurait à examiner la question de très près, — ne fussent pas aussi rigoureusement éliminatoires qu'aujourd'hui ; elles ne devraient éliminer que les candidats franchement mauvais.

A l'heure actuelle, il faut arriver à la moyenne pour les compositions écrites, soit 10 sur 20 ; aussi, quand on est admissible à l'écrit, on est presque toujours admis définitivement.

Je trouve que ce n'est pas tout à fait juste ; je consentirais volontiers à ce qu'on éliminât à l'écrit ceux dont la faiblesse est évidente et qu'on laissât arriver à l'oral tous ceux dont on ne sait trop que dire. Ce procédé donnerait une garantie considérable à la masse des médiocres.

Seulement, ce procédé n'est possible qu'à condition de multiplier les jurys et de fractionner le torrent des candidats, comme je le proposais tout à l'heure ; autrement nous ne pouvons pas en sortir ; nous sommes submergés déjà par la quantité de candidats que nous déclarons admissibles, nous fonctionnons à jet continu pendant six semaines, nous arrivons à un état personnel qui est — je n'ose pas dire le mot — effroyable et sans profit pour personne.

Évidemment, il y a des modifications à apporter à ce régime.

M. le Président. Est-ce que par l'examen du livret scolaire, si rapide qu'il soit, vous arrivez à vous rendre compte de la force relative des classes dans les divers établissements?

M. Croiset. Oui, quand on y fait un peu d'attention. Les livrets scolaires contiennent deux pages. L'une indique les places obtenues, les notes des compositions et le nombre des élèves. Sur l'autre page il y a des observations générales des professeurs et du chef de l'établissement. On arrive assez vite à reconnaître certaines formules d'appréciation. Dans tel établissement, les notes sont généralement très sévères et d'accord avec les places portées à l'autre page. Dans d'autres établissements, au contraire, il y a une formule d'appréciation banale.

Au bout de peu de temps, on reconnaît certaines habitudes d'esprit des chefs d'établissement qui permettent de comprendre leur appréciation. D'ailleurs on en tient moins de compte que des places. Quand on a une raison particulière de rechercher ce que vaut l'appréciation générale, c'est la place par rapport à l'ensemble des élèves qui est déterminante.

M. le Président. Êtes-vous d'avis, comme le demande M. Rambaud dans sa proposition de loi, que les professeurs de faculté se rendent dans les établissements d'enseignement secondaire pour vérifier l'état des études et contrôler les livrets?

M. Croiset. Ce pourrait ne pas être une mauvaise chose. Cela se rattache à un système d'inspection à examiner.

M. le Président. C'est justement la question à laquelle je vous amène.

M. Croiset. Je n'ai sur ce point que des impressions. Je suis frappé de voir que l'inspection, si nécessaire pour la connaissance des personnes et des choses, par une nécessité inéluctable, laisse en ce moment à désirer. Beaucoup d'établissements ne sont inspectés que sommairement et rarement, d'autres pas du tout.

M. le Président. Croyez-vous que les universités régionales puissent prendre leur part d'inspection?

M. Croiset. Je le crois.

M. le Président. En somme, vous y avez réfléchi, et vous croyez que ce serait une bonne chose?

M. Croiset. Oui ; les universités se sentent vivantes. Elles ont le grand désir d'accroître cette vie en elles, cette communication avec toutes les réalités qui les entourent. Je pense qu'il y a là des forces vives dont on peut tirer grand parti.

M. le Président. Comment concevez-vous cela? Est-ce que le Conseil d'université déléguerait plusieurs de ses membres pour visiter les établissements et faire un rapport qui serait envoyé au ministre avec des observations critiques?

M. Croiset. Oui, ce serait pratique et désirable.

M. le Président. Cela peut-il se concilier avec les charges si lourdes de l'enseignement supérieur?

M. Croiset. Oui, dans une certaine mesure. Mais il y aurait quelque chose à faire, quelque organisation à étudier.

M. Isambert. Croyez-vous qu'il y ait avantage à conserver le système du baccalauréat scindé en deux années? On est ainsi par

deux fois préoccupé de la préparation d'un examen.

M. Croiset. Les opinions sont partagées. En 1885, j'ai été chargé, au nom de la Faculté de Paris, d'un rapport sur ce sujet. J'ai exprimé l'opinion de mes collègues et la mienne en demandant qu'on supprimât la session double, la scission en deux parties. Je me suis trouvé depuis en présence d'objections de mes collègues, les professeurs de philosophie, qui disent que la philosophie a beaucoup gagné à cette séparation; autrefois on escamotait un peu cette classe. Je n'ose pas contrister ces collègues; mais personnellement j'ai réclamé le retour à un seul baccalauréat, passé en une seule fois.

M. le Président. Avez-vous personnellement présidé des jurys de baccalauréat moderne?

M. Croiset. Non. Les années dernières ces jurys ont été présidés par différentes personnes, notamment M. Bouché-Leclercq, M. Espinas.

M. le Président. M. Espinas nous a envoyé un mémoire. Nous l'entendrons prochainement. Nous nous proposons d'entendre quelques membres du jury, pour avoir leur appréciation sur la culture, l'ouverture de l'intelligence des candidats à ce baccalauréat. Votre impression est que cet enseignement n'ouvre pas l'esprit comme l'autre. Mais elle ne résulte pas du contact direct avec les élèves?

M. Croiset. Non, elle résulte uniquement de conversations que j'ai eues avec des professeurs qui ont approché ces élèves lors de l'examen ou à leur entrée dans certaines écoles.

M. Massé. M. Croiset nous a parlé de l'inspection d'établissements par des professeurs de l'enseignement supérieur. Est-ce que cette inspection devrait s'étendre aux établissements privés?

M. Croiset. C'est plutôt une question politique que pédagogique.

M. Baudon. Ce serait peut-être nécessaire, si on arrivait à donner aux premiers placés de ces établissements le diplôme de bachelier.

M. Croiset. Dans ma pensée, il suffirait, pour accorder cet avantage, que l'établissement présentât certaines garanties faciles à fixer extérieurement, par exemple que les professeurs de certaines classes eussent certains grades, toutes conditions aisées à fixer en tout état de cause.

M. le Président. Si des établissements libres sollicitaient eux-mêmes l'inspection, vous ne verriez pas d'inconvénient à ce que la Faculté les inspectât?

M. Croiset. Aucun.

M. Isambert. L'acceptation de cette inspection devrait être une condition expresse de la faveur faite.

M. Massé. C'est justement pour éclaircir ce point que javais posé ma question.

M. Croiset. C'est plutôt une question politique. Personnellement, je ne vois aucune raison de m'opposer à ce contrôle.

M. le Président. Avez-vous constaté, d'une façon générale, un affaiblissement des études de lettres depuis un certain nombre d'années?

M. Croiset. En général, je ne trouve pas; mais pour certaines choses, oui. Les élèves qui, au baccalauréat, expliquent convenablement un vers de Virgile, sont peut-être plus rares. Mais il n'y a pas à constater un affaiblissement général en s'appuyant sur ce détail. Chose curieuse, il y a moins d'affaiblissement pour le grec, dont on demande parfois la mort. L'enseignement n'en est pas bien brillant, mais je remarque un certain retour en sa faveur depuis quelques années.

Pour le latin, l'affaiblissement n'est pas douteux. Mais il n'est certain que là.

Quant aux sciences, c'est la partie la plus aléatoire de l'examen. Si on faisait la bifurcation, comme le demande M. Darboux, il y aurait à faire la part des sciences dans l'examen littéraire. C'est un point qui nous cause bien des soucis, à cause des conséquences imprévues qu'il amène. Il arrive souvent qu'un bon élève, qui a bien passé les épreuves de lettres, se trouve avoir en sciences une note déplorable. C'est de ce côté que l'examen rencontre le plus d'aléa. Cela tient à ce que de très bons esprits font de bonnes études littéraires, mais n'ont pas d'aptitudes pour les mathématiques. S'ils tombent sur une question de géométrie, très simple, mais qu'ils n'ont jamais comprise, saisissant mal ces choses-là, ils échouent.

M. le Président. Vous parliez au début de l'inconvénient de l'uniformité des méthodes et des programmes. Avez-vous constaté que la liberté de l'enseignement, telle qu'elle est pratiquée chez nous, ait pu corriger dans une certaine mesure cette uniformité?

M. Croiset. Je ne crois pas, quoiqu'il se produise de temps en temps des tentatives individuelles intéressantes. Nous voyons à la Sorbonne, parmi nos candidats aux grades d'enseignement supérieur, des étudiants qui viennent des maisons religieuses. Quelques-uns m'ont parlé de leurs études, de leurs tentatives. Il m'est arrivé de recevoir ainsi des confidences sur des efforts faits pour changer des méthodes qui paraissaient surannées, pour essayer d'autre chose. Quelques tentatives ont été faites en ce sens, mais je crois qu'elles sont demeurées absolument individuelles. De temps en temps, on rencontre un professeur ayant sa méthode à lui.

M. le Président. La liberté de l'enseignement n'a pas eu pour résultat appréciable de développer des méthodes nouvelles?

M. Croiset. Non, autant que j'ai pu en juger. On s'est préoccupé surtout et toujours d'arriver au baccalauréat.

M. Henri Blanc. Je voudrais poser à M. Croiset une question d'ordre différent. Vers 1881, il fallait avoir fait un certain stage dans les établissements secondaires avant de se présenter au concours d'agrégation. N'y aurait-il pas intérêt à exiger ce stage, soit avant de se présenter au concours, soit même avant d'avoir obtenu une bourse?

M. Croiset C'est devenu bien difficile. Les places dans l'enseignement secondaire manquent absolument, même pour ceux qui ont obtenu leurs grades. On voit des agrégés attendre un poste des plus modestes. Même sortant de l'École normale, ils attendent plusieurs mois et parfois acceptent des postes auxquels on n'aurait pas songé il y a dix ans.

M. le Président. Cela tient, sans doute, à ce qu'il y a trop d'agrégés?

M. Croiset On en a réduit le nombre d'une façon considérable. Depuis deux ans, le nombre en est fixé par le ministère. Autrefois, il ne tenait qu'à la valeur des épreuves; maintenant il n'y a plus que 14 ou 15 agrégés des lettres chaque année. Le nombre des agrégés tend donc à se réduire. Mais malgré cela, on pourrait trouver difficilement des postes pour les candidats à l'agrégation. De plus, il est difficile de distraire ces candidats une fois engagés dans leurs études. Il y a dans les examens d'agrégation des épreuves qu'il ne faut pas passer trop tard, qui sont plus faciles à passer à vingt-cinq qu'à trente ans. J'avoue que je ne voudrais pas repasser mon examen d'agrégation. (*Sourires.*) Il y a certaines choses qu'on fera beaucoup mieux plus tard, mais il y en a qu'on fait moins bien quand on a pris davantage l'habitude de ne pas résoudre trop vite certaines questions. On est hésitant, on a une certaine indécision.

M. Henri Blanc. Dans la pensée du fondateur de l'agrégation, ce n'était pas un grade purement universitaire; c'était une distinction donnée à de bons professeurs.

M. Croiset. C'est toujours cela.

M. Henri Blanc. A l'origine, il ne s'agissait que de constater des habitudes pédagogiques.

M. Croiset. Au fond, il est très difficile de constater dans un examen des aptitudes pédagogiques. Cependant il faut y tendre. On a demandé quelquefois au candidat à l'agrégation de faire une explication comme il la ferait devant ses élèves. Ce n'est pas facile. On ne peut pas prendre ses juges, dont on a une peur atroce, pour des élèves. (*Sourires.*) Il y aurait cependant quelque chose à faire dans cette voie. Ce qu'on pourrait faire, ce serait, non pas de demander au candidat de faire une classe comme devant ses élèves, mais d'expliquer à ses juges comment il s'y prendrait. Ce n'est pas du tout la même chose. Si vous êtes en présence d'un texte latin, vous ne pouvez pas l'expliquer devant des membres de l'Institut et devant vos anciens professeurs comme vous le feriez devant un élève de cinquième. Mais vous pouvez leur dire : Si j'étais devant des élèves de cinquième, j'expliquerais ceci de telle et telle façon; on peut ainsi montrer sa science et se tirer d'affaire. C'est une question de détail à rechercher.

M. le Président. Monsieur Croiset, nous vous sommes très reconnaissants de cette déposition si intéressante.

Séance du mercredi 25 janvier 1899

Présidence de M. RIBOT.

Déposition de M. Gabriel MONOD.

M. le Président. Monsieur Gabriel Monod, vous êtes membre de l'Institut, président de l'École des Hautes Études, maître de conférences à l'École normale. Vous avez depuis longtemps porté votre attention sur les questions que nous étudions en ce moment. Vous avez reçu communication du questionnaire que nous avons préparé. Vous avez toute liberté pour vous expliquer.

M. Monod. Je vous remercie de l'honneur que vous me faites. J'ai apporté comme document pouvant être utile à la Commission un article que j'ai écrit en 1885 sur la *Réforme de l'enseignement secondaire et l'École alsacienne.* Si j'avais été seul à présenter les idées mises en pratique à l'École alsacienne, je me serais étendu sur l'utilité de certaines expériences, faites par elle, au point de vue de l'enseignement de l'État. Mais je crois devoir laisser à M. Beck, directeur de l'École alsacienne, le soin d'exposer à la Commission ce qui a été fait par son École. Dans ce petit article, vous trouverez les choses essentielles que j'aurais pu avoir à vous dire sur son fonctionnement. L'École alsacienne a publié aussi, à l'occasion de son 25e anniversaire, un volume sur son histoire et sur les différentes formes de son enseignement. Je remets aussi à la Commission un article sur le baccalauréat que j'ai publié dans le *Siècle* du 27 décembre 1858, ce qui me dispensera de m'étendre sur cette question du baccalauréat.

J'en viens tout de suite aux points de votre questionnaire sur lesquels je crois pouvoir formuler une opinion raisonnée.. Je me permettrai de faire une observation préliminaire que j'ai déjà faite dans l'article du *Siècle* : si j'expose quelles réformes me paraissent désirables en elles-mêmes, il ne s'ensuit pas que j'oserais les appliquer toutes si j'étais législateur. Car c'est une question très délicate de savoir si les mesures pratiques que nous prendrons produiront les résultats que nous désirons ou si elles ne risquent pas, au contraire, de produire des résultats opposés. Je donnerai un exemple : des réformes ont été apportées en 1880 et en 1889 à l'enseignement secondaire ; beaucoup d'entre elles sont, selon moi, très bonnes au point de vue théorique ; cependant elles sont loin d'avoir produit les résultats qu'on en attendait. On a détruit beaucoup, mais on n'a généralement pas créé ce que l'on se proposait de créer. Le personnel n'était pas suffisamment préparé, le public pas davantage. Ainsi on a voulu enseigner les langues classiques plus rapidement et plus solidement que par le passé ; en réalité on les enseigne beaucoup plus mal et les réformes de 1880 ont plutôt produit un relâchement général dans les études.

Trois difficultés principales viennent s'opposer aux réformes en matière d'enseignement. La première a été signalée bien des fois, quoiqu'elle ne soit pas indiquée explicitement dans le questionnaire : je veux parler de la coexistence de l'enseignement de l'État et de l'enseignement libre ecclésiastique. Toutes les fois que l'État veut faire quelque chose, il se dit : ce que je vais faire ne nuira-t-il pas à notre enseignement? N'allons-nous pas donner des armes à l'enseignement libre, qui souvent se trouve, par la fatalité même des choses, en concurrence avec le nôtre ?

Une seconde difficulté naît de la centralisation excessive qui oblige à rendre générale pour toute la France la moindre mesure nouvelle. Or, en matière d'enseignement, il n'y a rien de plus utile que les expériences. Mais les expériences faites sur un territoire aussi étendu que la France, par ordre supérieur, et appliquées par des personnes qui ne les ont peut-être jamais désirées ne produisent pas, le plus souvent, les fruits qu'on en attendait. De plus, si on prend une fausse mesure, elle rejaillit sur tout l'ensemble de l'enseignement. On ne peut obvier à ce mal qu'en donnant

une certaine autonomie aux établissements d'enseignement public. C'est un point sur lequel je reviendrai tout à l'heure.

Une troisième difficulté sur laquelle je n'insisterai pas, parce que vous êtes bien plus compétents que moi pour en connaître toute la gravité, c'est notre régime politique et notre état moral. Par suite du régime de parlementarisme démocratique et centralisé sous lequel nous vivons, les sentiments d'autorité d'une part et de responsabilité de l'autre, ont été s'affaiblissant sans cesse. Je constate qu'il s'est glissé dans l'instruction publique, comme dans le reste du corps social, une certaine négligence, un certain laisser aller qui vont en augmentant tous les jours. On craint de prendre des responsabilités; on a peur des influences politiques ; on ne veut pas se créer d'affaires. Je n'insisterai pas sur ce point délicat. Je citerai seulement un fait qui m'a frappé. Vous vous rappelez cette réunion de l'Association des répétiteurs, (aujourd'hui disparue, mais qui avait su s'assurer le patronage de membres du Parlement), dans laquelle le président s'est élevé contre le refus d'une liberté de vingt-quatre heures par semaine pour chaque répétiteur, parce que c'était, disait-il, vouloir imposer aux répétiteurs le vœu de chasteté. A mon avis, si le Gouvernement avait bien senti à ce moment son devoir, il aurait le lendemain même révoqué celui qui avait prononcé cette parole. Ce sont plusieurs centaines d'élèves, pour ne pas dire plus, qui ont été enlevés à l'Université ce jour-là. Que de fois j'ai vu les proviseurs impuissants à obtenir le déplacement d'un professeur ou d'un répétiteur indignes, ou même le renvoi d'un élève insubordonné!

Je pourrais citer bien d'autres faits, mais je n'insiste pas et j'arrive aux questions posées dans le questionnaire. Un mot d'abord sur la question de la concurrence faite par l'enseignement libre à celui de l'État. Je ne suis pas du tout d'avis qu'on puisse obvier aux maux résultant de cette concurrence par des mesures restrictives de la liberté d'enseignement. Le gouvernement, à mon sens, ne doit lutter contre le cléricalisme qu'en veillant au choix de ses fonctionnaires, en ne laissant jamais ni sommeiller les lois, ni périmer ses droits. Il aime mieux souvent faire des lois restrictives de la liberté, comme les fameux décrets, quitte d'ailleurs à ne pas les appliquer, que d'utiliser les droits dont il est armé. Il pourrait les développer encore en ce qui concerne la surveillance et le contrôle sur les institutions libres, il pourrait leur imposer des conditions de grades plus sévères. Il est absurde, par exemple, qu'il suffise d'être bachelier pour diriger un établissement d'enseignement secondaire. Mais, d'autre part, je crois que toutes les mesures restrictives de la liberté d'enseignement seraient non seulement injustes en elles-mêmes, ce qui doit suffire à les condamner, mais aussi nuisibles pour l'enseignement laïque officiel. L'État doit rechercher dans l'amélioration de son propre enseignement les moyens de lutter contre l'enseignement libre.

Le principal remède à la situation serait, je crois, la décentralisation de l'enseignement. Nous assistons, aujourd'hui, dans l'enseignement public, comme dans tous les domaines, à une sorte de dissolution, de banqueroute de tout le système napoléonien. L'Université est un des exemples les plus frappants de ce qu'a été ce système. On pouvait ne pas sentir ses défauts quand elle existait seule et quand il y avait au centre une main ferme qui pouvait faire sentir son autorité partout; quand, à tous les degrés, on savait commander et obéir. Aujourd'hui cette manière d'agir n'est plus en accord ni avec nos mœurs ni avec nos institutions. C'est, par conséquent, dans le sens de la liberté qu'il faut marcher. Jusqu'ici on a cherché à centraliser, à uniformiser le plus possible. De même qu'on a enlevé aux municipalités les écoles primaires, on a transformé en lycées le plus grand nombre possible de collèges. Pour moi, je regrette cette transformation. Si, au contraire, on avait pu favoriser les collèges, les aider, pousser les municipalités à faire des sacrifices pour eux, mais en même temps les laisser vivre, laisser une part aux municipalités dans la direction de l'enseignement secondaire, ç'aurait été un bienfait pour tous.

I

Il ne m'appartient pas de donner un avis sur la première question, intitulée ***Statistique de l'enseignement secondaire***. C'est aux administrateurs, comme M. Gréard, que vous vous êtes adressés pour être renseignés à cet égard. Je crois cependant devoir dire que ce

qui me paraît une des causes du succès de l'enseignement ecclésiastique, c'est la variété de types de ses établissements. Les familles peuvent choisir le type correspondant à leurs désirs. Je me rappelle avoir vu un admirable établissement ecclésiastique près de Mortain; il est situé dans un parc splendide, où les enfants jouissent des avantages de la vie en plein air et peuvent se livrer à tous les genres de sports. On regrette que l'État n'ait pas de semblables établissements à offrir aux familles. A Provins, j'ai vu un autre établissement libre, au milieu de beaux jardins; sous une charmille sont établis des billards, en plein air, protégés par des toits mobiles, pour que les élèves puissent se livrer aux douceurs du carambolage, sans s'enfermer dans une salle étouffée. Chez les Eudistes de Versailles, je trouve une piste de bicyclettes qui, en hiver, se transforme en patinoire. Dans ces établissements ecclésiastiques, on peut librement essayer mille idées nouvelles, soit en matière d'enseignement, soit en matière de régime d'éducation. On attire ainsi les familles; les établissements ont une individualité, une vie propre qui attache à eux leur personnel, au lieu d'avoir les cadres immuables et uniformes d'une administration publique.

Le succès de ces établissements n'est pas dû seulement aux avantages qu'ils offrent au point de vue éducatif, mais aussi à l'influence croissante prise depuis trente ou quarante ans par l'Église catholique et par les ordres religieux non autorisés, comme à l'influence qu'a exercée, dans le même sens, l'armée nouvelle qui, depuis ses derniers développements, agit puissamment sur la société tout entière. J'ai recueilli à ce sujet des renseignements précis, mais sur lesquels il serait difficile à la Commission de délibérer. Il me suffira de dire que dans plusieurs villes de province, à Belfort, par exemple, ou à Moulins, ou à Lille, ou à Angers, j'ai pu constater qu'une pression était exercée par les chefs militaires sur leurs subordonnés pour les obliger à envoyer leurs enfants dans les établissements ecclésiastiques. Cette propagande s'exerce aussi dans les familles bourgeoises. Beaucoup d'entre elles destinent leurs enfants à Saint-Cyr où à l'École Polytechnique. De proche en proche, un préjugé favorable à l'enseignement libre se propage dans les familles où se trouvent des militaires désireux avant tout d'assurer leur avancement. A Versailles, le proviseur me signalait comme un succès immense le fait de compter dix fils d'officiers de cavalerie dans le lycée. Il ne faudrait pourtant pas que ce fût là chose extraordinaire dont on puisse se vanter, ce devrait être la règle courante. De même, à Nantes, l'abbé Follioley, proviseur du lycée, était obligé d'aller dans les familles de militaires ou de fonctionnaires civils pour leur faire comprendre que c'était leur devoir d'envoyer leurs enfants au lycée. La confiance légitime qu'il inspirait a relevé rapidement un lycée qui était en pleine décadence. Mais ce que faisait l'abbé Follioley, un proviseur laïque aurait-il pu le faire?

II

Une seconde question est relative au régime des lycées et collèges. Comme je le disais tout à l'heure, je suis très partisan de l'autonomie des lycées et collèges, au moins de leur autonomie relative. Seulement il faut reconnaître que l'on rencontre ici des difficultés d'un genre spécial. Cette autonomie ne peut exister qu'avec une assez grande fixité dans le personnel. On a déjà fait quelques progrès dans cette voie: autrefois, on n'avançait guère qu'en changeant d'établissement; c'était une course éperdue de tous les professeurs, à travers le territoire, pour monter de degré en degré d'avancement. Aujourd'hui, on avance sur place, au moins en partie, car on continue toujours à considérer certains lycées comme supérieurs aux autres. Il arrive souvent aussi que, pour faire avancer un professeur, on le fasse changer de ville, sans compter ceux qu'on change de ville sans les faire avancer : si l'on sait qu'un professeur désire aller dans une certaine ville, on lui donne la satisfaction qu'il désire pour ne pas avoir à faire la dépense qu'entraînerait un avancement de classe. Il est satisfait dans une certaine mesure et cela n'a rien coûté; il n'y a que l'enseignement qui souffre. Pour que l'autonomie des établissements d'instruction fût possible et féconde, il faudrait que proviseur et professeurs fussent attachés à leur lycée, non pas d'une façon indissoluble sans doute; mais plus qu'ils ne le sont aujourd'hui; il faudrait qu'ils entrent dans un lycée avec l'idée d'y rester longtemps et de consacrer tous leurs efforts à assurer son succès.

Il faudrait en même temps qu'il existât des liens étroits entre le proviseur et les professeurs. C'est un très grand défaut de notre enseignement actuel que le proviseur soit presque exclusivement un administrateur et que les professeurs le considèrent d'ordinaire comme un intrus quand il se mêle de leur enseignement. Au contraire, le proviseur devrait avoir une situation intellectuelle et morale assez haute pour qu'il fût appelé à s'occuper constamment de toutes les parties de l'enseignement et pour que les professeurs fussent heureux de le voir s'en occuper. Mais pour cela, il faut : ou bien que le proviseur ait une grande part dans le choix des professeurs, comme cela se passe en Allemagne, ou bien que le proviseur soit un des professeurs choisi par ses collègues.

Je n'entrerai pas dans l'indication des difficultés que soulève l'application de l'un et de l'autre système; mais il faudrait au moins que le proviseur ne fût pas considéré comme un étranger de passage et changé trop souvent. A Versailles, j'ai compté trois proviseurs en six ans. Dans ces conditions, le proviseur ne peut avoir une action réelle ni sur les professeurs ni sur les élèves.

Il faudrait aussi que les assemblées de professeurs fussent un organe régulier et nécessaire de la vie des lycées. Il faudrait qu'elles fussent obligatoires, que les professeurs fussent tenus d'y prendre part, et qu'elles eussent assez d'autorité pour qu'on en sentît l'utilité. Dans beaucoup d'établissements, les proviseurs ne les réunissent presque jamais, parce qu'ils n'y tiennent pas; ils les regardent comme une gêne, les professeurs se dispensent souvent d'y venir quand on les réunit. Comme ces assemblées de professeurs n'ont pas, en somme, d'autorité définie, ni des fonctions bien fixes, en dehors des questions de discipline, les proviseurs ni les professeurs ne sentent la nécessité de leur existence. Mais si les lycées et collèges avaient une certaine autonomie, si l'enseignement pouvait, même dans les limites d'un programme général aboutissant à un examen final, être adapté aux idées de ceux qui le donnent et aux besoins de ceux qui le reçoivent, si les professeurs avaient à s'occuper de la direction intellectuelle et morale de l'établissement, ces assemblées rendraient les plus grands services.

Nous en avons un exemple frappant. Les lycées de jeunes filles sont, à bien des égards, il faut l'avouer, supérieurs aux lycées de garçons. Ils ont, à un bien plus haut degré, de la cohésion, de l'individualité, le caractère de personnes morales, d'organismes vivants. Cela tient peut-être à leur nouveauté, mais cela tient aussi à d'autres causes. Les directrices changent moins souvent de résidence que les proviseurs. Les professeurs femmes changent également moins souvent de résidence que les professeurs hommes; elles sentent qu'elles appartiennent au lycée où elles enseignent, que c'est leur maison, qu'il dépend d'elles; les assemblées de professeurs sont tenues très régulièrement, sont considérées comme obligatoires et sont associées à la direction de l'établissement, au moins par les directrices intelligentes — et celles que j'ai connues l'étaient toutes. Le personnel des directrices est choisi avec le plus grand soin. Elles ne sont pas recrutées parmi les professeurs fatigués de l'enseignement ou parmi celles qui ont mal réussi dans leurs classes, mais, au contraire, parmi les plus distinguées des professeurs. Aussi leur autorité est-elle universellement acceptée, et comme les lycées de jeunes filles sont des externats, indépendants des internats municipaux qui parfois leur sont associés, elles peuvent se consacrer presque exclusivement à la direction de l'enseignement. Elles-mêmes, d'ailleurs, conservent une part d'enseignement, la morale d'ordinaire, et sont ainsi pour les professeurs des collègues en même temps que des directrices. En somme, les établissements de jeunes filles, comme marche générale, comme esprit, comme direction, comme unité, sont un exemple à suivre pour les lycées de garçons.

Le questionnaire demande si on ne pourrait pas établir dans chaque établissement un conseil où entreraient d'anciens élèves. Je n'en vois pas bien l'utilité. Ce qui me paraît nécessaire, ce serait de fortifier les commissions administratives qui, actuellement, ne servent pas à grand'chose, d'en élargir le cadre et les attributions.

M. le Président. Ces commissions administratives, ce sont les bureaux d'administration.

M. Monod. Oui, leurs attributions sont très restreintes.

M. le Président. Et on s'efforce, en fait, de les restreindre encore.

M. Monod. Je crois que ces délégués des municipalités pourraient avoir une certaine influence sur la direction de l'établissement, au moyen de réunions qui auraient lieu plusieurs fois dans l'année.

M. le Président. Vous répondez ainsi à la question posée.

M. Monod. Mais il est question d'anciens élèves?

M. le Président. Il est question de s'adresser à d'anciens élèves, parce qu'on pense qu'ils s'intéresseront plus que d'autres à l'établissement.

M. Monod. Je ne vois que des avantages à nommer une commission composée de professeurs et de représentants de la ville, qui serait chargée de s'occuper des améliorations à apporter à l'état moral et matériel du lycée.

M. le Président. On pourrait prendre ce qui existe, le bureau d'administration, qui ne s'occupe que du matériel; on y ferait entrer quelques professeurs pour lui donner un caractère moins exclusif, et aussi quelques anciens élèves.

M. Monod. C'est ce que j'ai voulu dire. Je n'avais pas bien compris pourquoi on avait parlé d'un conseil formé d'anciens élèves.

M. Gallot. Il y a déjà des associations d'anciens élèves.

M. le Président. Mais elles n'ont aucune autorité.

M. Blanc. Il existe aussi un conseil de discipline.

M. Monod. Il serait moins utile d'adjoindre des personnes étrangères au corps des professeurs dans le conseil de discipline que dans un conseil général qui s'occuperait des intérêts généraux de l'établissement.

M. le Président. La Commission est préoccupée de donner aux lycées et collèges une certaine représentation. Bien entendu, il faudra que l'autorité reste toujours au Ministre, puisque ce sera toujours l'État qui payera. Mais si l'on veut développer l'autonomie d'un établissement, il faut qu'il y ait quelque part une représentation morale de cet établissement.

M. Monod. Il y aurait bien des améliorations de détail à réaliser: par exemple, tous les lycées devraient avoir une sorte de cercle, de salle de lecture, où on lirait les journaux, et une bibliothèque, dont le soin serait confié à un répétiteur. Je me suis informé de ce qu'étaient ces bibliothèques dans les lycées. Souvent, elles ne consistent que dans une armoire placée dans le cabinet du proviseur et dont on a toutes les peines du monde à faire sortir même les revues fournies par le Ministère.

M. le Président. Est-ce qu'en Allemagne il n'y a pas des bibliothèques organisées dans tous les gymnases?

M. Monod. Je ne le crois pas, car les Allemands n'ont pas d'internats, à l'exception de quelques grandes écoles libres. Dans les villes d'Université, les professeurs ont à leur disposition les bibliothèques universitaires; ailleurs, il y a les bibliothèques municipales. Certains gymnases ont des bibliothèques, surtout à l'usage des professeurs. Ce sont des bibliothèques de prêt et non de lecture sur place.

M. Blanc. M. Monod disait qu'en Allemagne les professeurs restaient dans les mêmes gymnases. Ils ne changent donc jamais?

M. Monod. Ils changent peu. Le système allemands est très différent du nôtre. Chez nous, les professeurs, surtout dans les hautes classes, viennent un certain nombre d'heures par semaine donner leur enseignement à leurs élèves, puis ils s'en vont, quittes envers l'État. En Allemagne, les professeurs sont beaucoup moins spécialisés. En France, il y a les professeurs d'histoire, de philosophie, de lettres, de sciences naturelles, de mathématiques, de physique et chimie; quelquefois même deux professeurs distincts enseignent l'un le latin, l'autre le grec et le français dans une même classe. En Allemagne, on voit des professeurs enseigner à la fois les langues anciennes et les mathématiques ou l'histoire et les langues. L'histoire n'est jamais enseignée par un professeur spécial. Le nombre des heures données par les professeurs est en Allemagne bien plus considérable que chez nous. Ils donnent parfois jusqu'à trente heures d'enseignement par semaine. Leur enseignement est vraiment leur vie même: aussi les élèves sont-ils vraiment dans leur main. En Angleterre, l'union du professeur et des élèves est plus étroite encore : les professeurs donnent presque tout leur temps aux élèves et ils ont très peu de loisirs pour s'occuper de quoi que ce soit en dehors des cours et de l'enseignement. Le professeur anglais non seulement

dirige les enfants dans leurs devoirs, mais il leur donne des leçons particulières et en a un certain nombre à demeure chez lui. Il est à la fois directeur d'internat, professeur et répétiteur. Il est vrai qu'il est très bien payé, à la différence du professeur allemand, dont le traitement est inférieur à celui du professeur français.

M. Marc Sauzet. Avantde sortir de cette question de l'autonomie des établissements d'enseignement secondaire, je demanderai à poser une question à M. Monod.

Il nous a dit qu'il était désirable qu'on laissât une certaine part aux municipalités dans la direction de ces établissements. Quelle serait cette direction?

M. Monod. J'ai voulu faire allusion à la transformation de nombre de collèges en lycées. Eh bien, jusqu'à un certain point, je la regrette. Il y a encore quelques bons collèges auxquels les municipalités portent grand intérêt. C'est l'honneur, quelquefois, de leurs villes. J'ai fait moi-même toutes mes études au collège du Havre: je ne suis venu à Paris que pour faire une seconde rhétorique et ma philosophie, et me préparer à l'École normale. Grâce aux professeurs de ce collège qui y avaient fait toute leur carrière, j'étais bachelier à seize ans et normalien à dix-huit ans. Ce collège était dirigé par un principal qui y a passé toute sa vie, qui y a même fait une certaine fortune. Il choisissait la plupart des professeurs; il exerçait une grande action sur le choix des maîtres d'études; il les tenait tous dans sa main. Depuis, on a transformé le collège du Havre en lycée. Le nombre des élèves a un peu augmenté, mais pas en proportion de l'accroissement de la population. Au point de vue de l'esprit qui l'anime, le lycée ne vaut pas mon vieux collège, où tous, principal, professeurs, maîtres d'études, élèves, formaient une grande famille. Le principal avait une grande influence dans la ville; c'était presque un personnage municipal: il était reçu constamment chez le maire et dans les familles des élèves; il y avait une sorte d'harmonie, d'échange entre la vie du collège et celle de la ville qui n'existe plus depuis que le lycée a été créé. Tout est devenu plus administratif.

M. Marc Sauzet. Est-ce que la municipalité avait quelque direction dans l'enseignement?

M. Monod. Non, et je n'ai pas parlé de cela. J'ai dit que tant que l'établissement a été collège, la municipalité y a pris un grand intérêt.

M. Marc Sauzet. Ainsi, en Allemagne, les directeurs nomment leurs professeurs?

M. Monod. Oui, ils les choisissent dans une large mesure. Je vous parlerai tout à l'heure du système de stage. Il est très différent du nôtre. Je connais des professeurs à Francfort, à Berlin : ils sont dans le même gymnase depuis très longtemps. Un de mes condisciples de l'Université de Goettingue appartient au même gymnase, depuis 1869, sans interruption. Je connais, à Francfort, un professeur qui y enseigne depuis douze ans et ne songe pas à jamais quitter son gymnase.

III

Je ne m'étendrai pas sur la question de l'internat; je crois qu'il ne peut pas être supprimé dans l'état de nos mœurs. M. Foncin avait proposé autrefois une solution assez intéressante, séduisante à quelques égards, du problème de l'internat. Frappé de l'inconvénient que présente le mélange des internes avec les externes, il avait proposé que l'internat fut séparé de la maison d'instruction. L'internat enverrait ses élèves au lycée, de même que les externes y vont de leur côté. Je crois que, pratiquement et financièrement, on trouverait à ce système de grosses difficultés.

M. Marc Sauzet. C'est un peu le système des lycées de jeunes filles, où l'internat dépend de la municipalité et l'enseignement de l'État.

M. Monod. En effet. Ce qui serait préférable, si on pouvait le faire, mais je crois que l'esprit des familles s'y oppose, ce serait que certains établissements spécialement affectés aux internes fussent établis en dehors des villes, à la campagne, avec de vastes espaces pour les exercices du corps. Je suis attristé, quand je vois les beaux établissements ecclésiastiques qui existent dans nos campagnes, de penser que nous n'avons absolument rien qui leur soit comparable. Il est vrai que parfois l'État ne sait pas profiter de ce qu'il possède, il a de beaux parcs à Vanves — au lycée Michelet, à Bourg-la-Reine — au lycée Lakanal; les enfants ne profitent pas de ces parcs autant qu'ils pourraient le faire. Il y a là une question d'application qui serait facile à résoudre. En un mot je crois qu'il serait bon

a1

d'affecter certaines maisons exclusivement aux internes; mais je crains que les mœurs ne s'y opposent. Quand on a créé le lycée Lakanal, j'ai cru que les familles de Paris allaient s'y précipiter pour y placer leurs enfants. Il n'en fut rien; les parents veulent avoir leurs enfants à Henri IV ou à Louis-le-Grand; ils sont bien aises de se débarrasser de la charge de leurs enfants pendant la semaine, mais la maman veut pouvoir aller les visiter sans se trop déplacer. Ce sont donc les mœurs qui rendent la question de l'internat extrêmement difficile.

IV

« Comment pourrait-on associer plus étroitement les professeurs à l'œuvre de l'éducation? » C'est une question de mœurs, beaucoup plus qu'une question d'organisation. Je crois que nos professeurs ne sont pas suffisamment mêlés à l'éducation des élèves pour les raisons que je donnais tout à l'heure, à savoir la grande spécialisation de notre enseignement et en somme le petit nombre d'heures d'enseignement qu'on demande aux professeurs. Mais si on arrivait à créer cette autonomie partielle dont je parlais tout à l'heure, le professeur se sentirait plus directement responsable des élèves, surtout s'il était longtemps attaché au même établissement. Il se préoccuperait de lui-même de cette question de l'éducation, dont beaucoup, il faut bien le dire, se désintéressent. Un règlement d'administration publique récent avait bien décidé que les professeurs iraient dans les études pour voir ce qui s'y passait; cela n'a existé que sur le papier.

M. le Président. N'a-t-on pas essayé ce système à l'École alsacienne?

M. Monod. Là, tout est différent. A l'École alsacienne nous n'avons pas de surveillants; ce sont les professeurs qui surveillent le travail des élèves dans la mesure où ce travail se fait à l'école; de sorte que le professeur surveille des études et assiste aux récréations qui sont très courtes. — Nous avons des classes d'une heure interrompues par cinq ou dix minutes de récréation. Le nombre des heures de classe pour chaque enseignement est plus considérable qu'au lycée. Les professeurs sont mêlés beaucoup plus intimement à la vie des élèves, à leur travail, à leurs jeux; plusieurs d'entre eux ont des élèves comme pensionnaires dans leur famille; enfin tout notre système de notes, de punitions et de récompenses met à chaque instant en éveil la vigilance du professeur et l'oblige à intervenir dans les questions d'éducation morale de l'enfant.

M. le Président. Ce sont des professeurs de l'Université?

M. Monod. Parfaitement, et ils se plient très volontiers à ce système.

M. le Président. Les traitements qu'on leur donne sont-ils supérieurs aux traitements des professeurs de lycées?

M. Monod. Non, ils sont inférieurs.

M. le Président. Alors quelles raisons pourraient s'opposer à l'application du même système dans les lycées?

M. Monod. Il faudrait qu'il y fût appliqué par des proviseurs qui auraient sous la main un personnel convaincu de l'excellence de ce système, et uni de cœur avec lui pour l'appliquer, comme cela a été le cas à l'École alsacienne.

M. Baudon. Ne croyez-vous pas alors qu'il faudrait des établissements où les élèves fussent moins nombreux?

M. Monod. Je crois, en effet, que certaines choses très faciles avec des établissements de 300 ou même de 400 élèves deviennent impossibles avec des établissements de 800 ou 1.000 élèves. Mais le grand point, c'est que l'esprit administratif fasse place à l'esprit pédagogique. Le professeur de lycée est tellement habitué à être une sorte de bureaucrate qui a des heures fixes de travail en dehors desquelles il ne doit rien, que si on lui demande quelque chose en dehors de ce qui est strictement prescrit, il se croit lésé. C'est une des raisons qui rend difficile la réunion des assemblées de professeurs.

Je connais cependant des professeurs qui conduisent leurs élèves dans les musées et qui font beaucoup pour eux, en dehors de ce qui est strictement exigé, mais ce sont des cas exceptionnels. Il faut dire aussi que souvent les proviseurs ont vu d'un mauvais œil les propositions faites dans ce sens par des professeurs. Dans un lycée voisin de Paris j'ai vu un professeur, qui est un de mes anciens élèves, vouloir faire faire à ses élèves des excursions instructives et rencontrer de la part de l'administration une grande mauvaise volonté.

M. le Président. A l'École alsacienne,

dites-vous, il n'y a pas de répétiteurs; il doit cependant y avoir des surveillants, ne fût-ce que pour la nuit.

M. Monod. L'internat n'existe que chez les professeurs. Le professeur de quatrième de l'École alsacienne, qui loge à l'école, M. Marty, a chez lui un nombre assez considérable d'élèves; le sous-directeur de l'École, M. Bræunig, également. L'un et l'autre ont pour surveiller le travail des enfants un jeune homme, candidat à la licence ou à l'agrégation, qui est bien aise, en échange d'un travail peu absorbant, d'avoir le logement et la nourriture et par-dessus le marché un petit traitement. Moyennant cela, d'une part il est employé à surveiller certains mouvements dans l'intérieur de l'école et le travail des élèves qui se trouvent chez MM. Marty et Bræunig, et qui sont plus nombreux que ceux que prennent généralement les autres professeurs. Car nous avons appliqué un système qu'il serait désirable de voir se généraliser. Nous avons organisé l'internat chez les professeurs, pour des groupes de 3, 5, 10 enfants, internat constitué sous la direction et la garantie de l'École, l'École désignant une maison et touchant également une petite redevance sur la pension payée par l'élève au professeur.

On pourrait arriver à organiser pour nos lycées quelque chose d'analogue. En effet, à côté de certains lycées de jeunes filles, il existe des pensions tenues par des professeurs du lycée, auxquelles le Gouvernement confie ses boursières et auxquelles il devrait même accorder des subsides.

Le point le plus délicat, au sujet de l'internat, c'est évidemment la question des maîtres répétiteurs. Est-il possible de leur donner une participation plus effective à l'instruction et à l'éducation ?

La question des répétiteurs est extrêmement grave, car, il faut le dire, c'est à cause d'elle que la concurrence de l'enseignement libre est si difficile à soutenir par l'enseignement de l'État. Il est bien certain que pour un grand nombre de familles, le fait d'avoir des prêtres comme maîtres surveillants leur paraît une garantie très utile; sans compter que ceux qui ont vu d'un peu près les établissements ecclésiastiques savent que les prêtres qui jouent le rôle de surveillants, d'abord font très souvent partie de l'enseignement, sont en même temps professeurs, et que de plus, ils se mêlent beaucoup plus que nos maîtres d'étude à la vie des enfants. On les voit courir, jouer avec eux, et, peut-être cela tient-il à leur robe, cette participation aux jeux des enfants ne nuit pas à la gravité de leur caractère. Je n'oserais sans doute pas proposer à l'État de recruter ses maîtres surveillants indifféremment parmi les prêtres et parmi les laïques sans se soucier d'autre chose que de leurs grades et de leurs aptitudes. Je sais que cette proposition n'aurait aucune chance de succès. Mais, personnellement, quand je vois les merveilleux résultats obtenus à Laval, à Caen et à Nantes par l'abbé Follioley, je verrais certains avantages à prendre parfois des prêtres comme proviseurs, professeurs ou surveillants, pourvu qu'ils eussent les grades universitaires, et fussent bien qualifiés pour ces fonctions.

M. le Président. C'est peut-être un moyen de faire concurrence à l'enseignement congréganiste. (*Sourires.*)

Un membre. Ou de supprimer l'enseignement de l'État.

M. Monod. Il n'est pas possible de faire cette proposition, mais il est possible cependant de profiter en quelque chose de l'exemple des établissements ecclésiastiques. Il ne serait pas mauvais peut-être que les répétiteurs fussent associés plus directement à l'enseignement et qu'un certain nombre de professeurs des classes élémentaires fussent chargés d'une part de surveillance. En second lieu, il faudrait absolument que le choix des répétiteurs portât sur des hommes disposés, décidés d'avance, à se mêler aux jeux des enfants et en particulier à prendre la direction des exercices physiques. On a beaucoup parlé de ces exercices physiques et on a fait certainement des progrès dans ce sens, mais bien plutôt en dehors des lycées que dans la vie intérieure des lycées. Il est vrai que dans la plupart des lycées les emplacements ne s'y prêtent pas, mais on pourrait peut-être obtenir des municipalités des champs de jeux. Il faudrait en tout cas que les jeux eussent un caractère beaucoup plus régulier, plus obligatoire qu'ils ne l'ont aujourd'hui; pour cela il faudrait avoir des directeurs de jeux qui seraient tout naturellement des maîtres répétiteurs.

Je connais des établissements libres où la première chose qu'on demande à un répétiteur, c'est de savoir jouer au foot-ball, faire

corps des surveillantes et le corps des professeurs. Là encore il faudrait bien se rendre compte des motifs pour lesquels cette différence n'existe pas dans les lycées de jeunes filles.

M. le Président. D'abord, ce sont des externats.

M. Monod. Des externats et des internats, mais les surveillantes sont aussi considérées que les professeurs.

Le mal est venu en partie dans nos lycées du grand nombre de maîtres répétiteurs qui ou bien ne prennent ces fonctions que comme un pis aller, ou bien ne les acceptent qu'en passant, parce qu'ils ont besoin de gagner quelque argent pendant qu'ils font leurs études de médecine ou de droit. Ces éléments-là ne sont généralement pas très bons; car leurs fonctions sont pour eux une charge et un ennui. Il faut des surveillants qui aiment les enfants.

On demande s'il est possible d'établir dans les lycées un régime différent suivant l'âge des élèves pour leur enseigner la responsabilité. Dans nos lycées d'internes tels qu'ils sont organisés, c'est extrêmement difficile et je ne vois pas très bien comment on pourrait faire cette part à la liberté; dans des externats ce serait, au contraire, facile et désirable. Si on pouvait diminuer le nombre des surveillants, ce serait évidemment une bonne chose, mais à la condition que cela ne nuise pas au bon ordre général.

Justement, à l'École alsacienne, où nous n'avons pas de surveillants, les enfants ont pris l'habitude de respecter la discipline, simplement parce qu'ils n'étaient soumis à aucune contrainte. On n'y voit pas d'inscriptions sur les murs. Pourquoi? parce qu'on n'a pas commencé à en faire. Le jour où l'on aurait commencé, peut-être y en aurait-il eu beaucoup, mais on n'en a pas eu l'idée.

On y respecte son école, par cela même qu'on y est très libre, parce que les seules punitions sont les exclusions, temporaires ou définitives. Il est vrai que ces punitions ont été appliquées sérieusement, même à des fils d'administrateurs; ce qui a donné une autorité extraordinaire à cette discipline toute de liberté et de responsabilité. Il fallait voir avec quel entrain, lors du vingt-cinquième anniversaire de la fondation de l'École, les anciens et nouveaux élèves ont célébré leur école, qui est pour eux l'École idéale. Pourquoi? Parce qu'elle est originale et ne ressemble à aucune autre. Un lycée rsssemble à cent autres.

V

Sur la question des examens, au point de vue professionnel, et des concours d'agrégation, je ne veux pas insister, parce que c'est une question extrêmement grave et qui mériterait un trop long examen. Je vois qu'on en a déjà parlé. M. Croiset a soutenu une opinion qui est la mienne depuis longtemps et que j'ai eu déjà l'occasion d'exprimer: la nécessité de réunir en une seule l'agrégation de grammaire et l'agrégation des lettres. Dans l'agrégation d'histoire, nous avons, il y a quatre ans, séparé les épreuves d'érudition des épreuves professionnelles. On commence par se munir d'un diplôme d'études supérieures qu'on obtient par des épreuves d'érudition pure passées dans la Faculté, à l'École normale, à l'École des Chartes où à l'École des Hautes-Études; quant au concours proprement dit d'agrégation, celui qui confère le grade, il est composé d'épreuves uniquement professionnelles. Je crois qu'il faut laisser fonctionner ce système pendant quelque temps avant de pouvoir en affirmer les mérites et les démérites. — Ce système a beaucoup de bon et présente beaucoup d'inconvénients. — Le principal de ces inconvénients est qu'on est obligé tout naturellement de faire précéder l'examen professionnel de l'examen d'érudition, parce qu'on ne pourrait pas admettre qu'un jeune homme qui aurait été muni par un jury d'État de son diplôme d'agrégation après concours fût tenu en suspens, peut-être éternellement, parce que l'École normale ou une Faculté lui refuserait son diplôme d'études supérieures. Et d'un autre côté, il y a quelque chose d'anormal à ce que l'examen qui, en somme, demande le plus de maturité d'esprit se trouve précéder d'un, deux et quelquefois trois ans, l'examen professionnel qui demande avant tout des connaissances et du savoir-faire, de la facilité de plume et de parole.

D'une manière générale, je crois cependant que ce que nous avons fait en histoire part d'une idée juste, à savoir qu'il faudrait que l'agrégation donnât une preuve plus complète qu'elle ne le fait aujourd'hui des aptitudes professionnelles.

Mais je crois que c'est surtout la préparation

à l'enseignement plutôt que les examens qui devrait être modifiée. Il dépend des professeurs de l'École normale et des Universités de donner aux élèves cette préparation, de leur bien faire comprendre quels sont leurs devoirs comme professeurs et sur quels points ils doivent porter leur attention dans leur enseignement; de leur faire faire devant eux des exercices pédagogiques qui, dans les examens, sont toujours un peu factices.

On s'est demandé si la meilleure manière de constater les aptitudes professionnelles ne serait pas un stage et s'il ne fallait pas adopter le système autrichien ou allemand. Ce genre de stage a de très grands avantages ; mais peut-on le transplanter chez nous?

Nous avons bien un stage, nous aussi. Les élèves de l'École normale et ceux des Facultés, à Paris du moins, vont faire une classe pendant quinze jours dans un lycée; ils y remplacent le professeur ordinaire. Mais ce stage très court ne produit que peu de fruits. C'est un bon exercice pour les jeunes gens qui le font; ils y acquièrent un certain aplomb et se rendent compte de leurs défauts de parole. Mais ce stage ne donne pas d'éléments d'appréciation sur leurs aptitudes professionnelles. Tandis que l'Administration devrait obliger les professeurs à être présents aux cours que font ces élèves stagiaires, à les suivre de très près, à leur donner des notes, les professeurs profitent le plus souvent de leur présence pour se donner quinze jours de congé supplémentaire. Il y a des professeurs qui tiennent à assister à ces stages, mais la plupart viennent une ou deux fois et s'absentent le reste du temps, laissant le jeune homme en tête à tête avec les élèves; il s'en tire comme il peut et d'ordinaire, personne ne sait s'il s'en est bien ou mal tiré.

Ce n'est donc pas un élément d'appréciation. Le système allemand est tout différent. Le professeur passe un examen d'État qui lui donne le droit d'être professeur s'il en est jugé digne par le stage, puis il est appelé comme stagiaire pendant une année entière dans un gymnase. Il y a dans certaines villes, à Munich, par exemple, des écoles spéciales destinées à ce stage, et ces écoles sont pourvues des professeurs que l'on considère comme les plus capables au point de vue pédagogique. Les jeunes stagiaires commencent par suivre pendant un certain nombre de mois la classe du professeur et ils se rendent compte de ses méthodes. Puis le professeur les fait monter dans sa chaire et fonctionner à sa place, sous sa direction, avec ses conseils; enfin, il les laisse pendant quelque temps absolument libres; il voit comment ils s'en tirent lorsque le professeur n'est plus là, et à la fin de l'année il leur donne des notes.

Ces notes sont encore une question de mœurs. En Allemagne, où l'idée d'autorité est très développée, si le professeur déclare que le stagiaire est incapable de faire un bon professeur, on l'oblige à renoncer à l'enseignement; si, au contraire, il est jugé bon pour l'enseignement, on le désigne à l'administration de l'instruction publique, et lorsqu'un gymnase a besoin d'un professeur, il peut choisir tel ou tel stagiaire parmi ceux qui sont disponibles.

Ce qu'il y a de plus curieux, c'est que pendant ce stage le stagiaire ne reçoit pas de traitement; du reste, la situation matérielle des professeurs en Allemagne est très inférieure à ce qu'elle est chez nous; les professeurs allemands ne s'en tireraient pas, s'ils ne recevaient pas des élèves comme pensionnaires.

Sans aller jusqu'au système allemand, si on pouvait trouver le moyen de faire faire à nos futurs professeurs un stage efficace, ce serait certainement très utile; mais vous voyez qu'il y a de très grandes difficultés d'application.

M. le Président. Ce n'est pas à l'Université que vous feriez faire ce stage?

M. Monod. C'est dans un lycée; il ne peut être fait que dans un établissement d'enseignement secondaire, car il faudrait qu'il fût dirigé par un professeur expérimenté, avec de vrais élèves. Actuellement, ce sont, d'ordinaire, les candidats eux-mêmes qui se proposent à tel ou tel professeur.

Mais, d'un autre côté, accepterait-on jamais en France que l'appréciation du professeur du lycée eût une part dans la délivrance du titre d'agrégé? On accepte cela en Allemagne; mais, en France, les mœurs sont trop différentes et nous verrions des réclamations sans nombre.

Je crois donc qu'il serait bon d'exercer les élèves un peu plus qu'on ne le fait à l'enseignement, mais qu'il est difficile de faire intervenir le stage comme élément d'appréciation dans le diplôme d'agrégé à décerner.

M. le Président. Pour en finir sur ce

point, on nous a dit qu'on arrivait à une spécialisation trop grande de l'agrégation.

En ce qui concerne l'histoire, n'a-t-on pas pensé à la séparer de la géographie ?

M. Monod. Je serais assez de cet avis. Je crois que la géographie se séparera de l'histoire, mais pas pour former une agrégation spéciale de géographie. Je crois que l'enseignement de la géographie passera de plus en plus dans le domaine des sciences et sera confié aux professeurs de géologie.

Au contraire, je crois qu'il serait à désirer que les professeurs d'histoire fussent instruits en droit et en économie politique plutôt qu'en géographie physique, parce que des connaissances approfondies en géographie physique ne sont pas indispensables pour l'enseignement de l'histoire, tandis que le droit et l'économie politique sont aujourd'hui des éléments essentiels de la connaissance historique.

Je ne crois donc pas à la création d'une agrégation de géographie distincte, et je crois à une modification de l'agrégation de l'histoire dans le sens que je viens d'indiquer.

De même, il sera utile de réunir l'agrégation des lettres et l'agrégation de grammaire.

VI

La question de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne, est la plus grave, la plus délicate et la plus difficile de toutes celles que nous avons à traiter. Je ne suis pas partisan du système qui a été appliqué en 1889 et qui existe aujourd'hui. Je crois qu'on est parti d'une idée fausse, ou plutôt que les graves inconvénients du système proviennent d'une situation fausse.

Il y a eu dans les commissions qui se sont occupées de la réforme de notre enseignement secondaire un double courant ; on s'est fait des concessions mutuelles au détriment de tout le monde. Les uns pensent que l'étude des langues classiques est inutile, qu'il ne faudrait ni latin ni grec ; d'autres, au contraire, sont d'avis qu'il est nécessaire de les étudier, et on est parti de là pour diminuer la part de l'étude des langues anciennes dans l'enseignement classique, pour faire un enseignement classique ancien diminué, moins fort que celui d'autrefois. On a créé à côté de lui un enseignement classique moderne qui, dans l'esprit de ceux qui l'ont imaginé, devait avoir la même dignité, la même durée et aussi les mêmes sanctions que l'enseignement classique ancien.

Il y a à cela d'assez nombreux inconvénients. Je crois que l'enseignement moderne s'adresse surtout aux jeunes gens qui se vouent aux carrières pratiques et que par conséquent l'enseignement spécial qui avait été créé par M. Duruy, qui avait une durée plus courte que celle de l'enseignement classique et où les études se terminaient vers quinze ou seize ans au plus, avait de très grands avantages sur notre enseignement moderne actuel.

Pour ceux qui se destinent aux carrières dites libérales, je crois que l'enseignement classique avait des avantages incontestables, qu'il ne faut pas le supprimer et qu'il est même nécessaire de rétablir, dans toute son efficacité, en tâchant de le rendre plus solide et plus fort qu'il n'est aujourd'hui, l'enseignement des langues anciennes.

Sur ce point, M. Croiset a dû vous dire tout ce qui est nécessaire avec plus d'autorité que je ne le ferais moi-même, car il est évidemment plus compétent que moi pour plaider la cause des langues anciennes.

Je suis d'accord avec lui pour penser qu'il n'est pas à souhaiter pour le développement intellectuel du pays d'avoir deux enseignements parallèles, littéraires tous deux, et conduisant à des baccalauréats différents qui auraient exactement la même valeur et qui prétendraient conduire tous deux à l'enseignement des Universités.

Il est bon que le personnel des élèves de l'enseignement supérieur et des grandes écoles soit recruté parmi ceux qui ont suivi l'enseignement classique. Si l'on pense que l'enseignement classique n'est pas aussi utile qu'on l'a cru jusqu'ici, alors il faut constituer un enseignement secondaire unique conduisant au baccalauréat, mais sans grec ni latin, sauf pour ceux qui voudraient en faire accessoirement.

A côté de cela, on pourrait développer le plus possible l'enseignement primaire supérieur, pour en faire un enseignement spécial destiné à ceux qui veulent embrasser une carrière pratique, professionnelle.

Mais, pour moi, je crois que le système le mieux fait pour maintenir nos qualités nationales et servir le développement intellectuel du pays serait de conserver et de fortifier

alors que ces maladies étaient à peu près inconnues il y a quarante ans. Pourtant le nombre d'heures de travail fournies aujourd'hui, à partir de la sixième jusqu'à la rhétorique, n'est pas supérieur à ce qu'il était autrefois ; au contraire.

M. Massé. Ne pensez-vous pas, monsieur Monod, qu'à titre de stimulant, on pourrait décider qu'un certain nombre d'élèves, dans chaque classe, un sur dix par exemple, bénéficieraient de la dispense de l'examen ?

M. Monod. Je vais parler toutà l'heure du baccalauréat.

M. le Président. Pensez-vous qu'on doive commencer de bonne heure l'étude du grec et du latin, pour qu'elle serve à la culture générale ?

M. Monod. Je n'ose pas me prononcer nettement sur cette question. Voici toutefois mon opinion :

De même que la bifurcation de l'enseignement secondaire n'avait rien qui me choquât, et que je verrais sans aucun inconvénient que ce système fût rétabli dans une certaine mesure, j'admettrais volontiers le système rêvé par M. Zévort et proposé par différents réformateurs de l'enseignement. Ce système tendrait à superposer à l'enseignement élémentaire un enseignement secondaire sans langues anciennes, jusqu'à la quatrième ; après cette classe, une bifurcation ou trifurcation se produirait, permettant aux élèves de se diriger du côté des sciences, de l'enseignement pratique professionnel, ou du côté des langues anciennes.

Ce système serait, à mon avis, très bon s'il était applicable ; mais il présente l'inconvénient d'être très éloigné des systèmes actuellement en pratique.

Pour mon compte, je suis persuadé qu'en trois ans on arriverait à avoir une connaissance des langues anciennes très suffisante, si l'on employait les méthodes appropriées.

M. le Président. Ce système vous paraîtrait en tous cas digne d'être expérimenté ?

M. Monod. Parfaitement, monsieur le Président ; sans compter qu'il est encore un point sur lequel je ne voudrais pas trop insister, parce que je m'attirerais les foudres de certains de mes collègues que j'aime beaucoup, c'est le suivant : on pourrait, selon moi, diminuer l'importance de l'enseignement de la philosophie dans la dernière classe de l'enseignement secondaire classique, on pourrait fort bien se borner à donner aux élèves une méthodologie des sciences et des éléments de psychologie et ne pas abandonner totalement dans cette classe l'étude des langues anciennes.

Car il y a là une chose tout à fait anormale : on vous prépare aux langues anciennes jusqu'à la rhétorique et, une fois en philosophie, on ne lit plus une ligne de latin ni de grec. Cependant, dans les programmes, il est dit que l'on doit continuer, en philosophie, à expliquer les auteurs grecs et latins, mais presque jamais aucun professeur de philosophie n'en fait expliquer une ligne à ses élèves.

Je sais bien que je suis en désaccord avec M. Fouillée, qui voudrait accroître beaucoup la part de la philosophie. Au fond, je préférerais qu'on en mit un peu dans toutes les classes de lettres, sous forme élémentaire, au lieu de donner à des enfants de seize à dix-sept ans une nourriture philosophique qui est peut-être trop forte pour leurs cerveaux.

Je ne veux pas, du reste, insister sur ce point.

M. Lemire. Serait-il permis de demander à M. Monod quelles seraient les matières qui, antérieurement à l'enseignement de langues anciennes, seraient étudiées dans les classes de septième, huitième jusqu'à la quatrième?

M. Monod. Le français, les sciences élémentaires, les langues vivantes. Dans les programmes de 1880, on avait donné une assez grande place à l'enseignement élémentaire des sciences, puis on est revenu, à tort je crois, sur cette décision, et on a supprimé ces matières dans les programmes de 1889.

Le motif de ce retrait est venu de ce que cet enseignement élémentaire des sciences était confié à des professeurs qui faisaient leurs cours d'une façon savante, comme s'ils avaient affaire à de grands garçons ; les pauvres enfants ne profitaient guère de cet enseignement, à moins qu'ils ne fussent spécialement doués.

Les professeurs de sciences sont souvent de médiocres pédagogues ; ils sont spécialisés et enseignent leur science, soit aux jeunes filles de Sèvres, soit à des enfants qui ne sont pas du tout destinés à devenir professeurs ni ingénieurs, absolument comme ils feraient à des candidats à l'École polytechnique ; c'est une

des causes qui rend presque inefficace l'enseignement de la physique et de la chimie dans les lycées de jeunes filles. En effet, les maîtresses ont reçu des leçons de professeurs de l'enseignement secondaire très distingués, qui leur ont fait les mêmes cours qu'à des candidats aux écoles spéciales. Ces jeunes filles, après avoir reçu cet enseignement trop technique, dont elles ne comprennent pas très bien l'esprit, le reproduisent à leurs élèves exactement tel qu'on le leur a donné, sans y apporter rien d'elles-mêmes.

L'enseignement des sciences peut être très-profitable aux enfants, pourvu qu'on s'attache à les leur faire comprendre au lieu de les enseigner dans le détail. Faire comprendre ce que c'est que la chimie et la physique est plus important que d'apprendre un certain nombre de réactions ou de combinaisons de corps.

M. Massé. Feriez-vous étudier les langues vivantes?

M. Monod. Oui, très fortement.

A ce point de vue, il y aurait beaucoup à dire, toutefois ce n'est pas ma spécialité. Je me bornerai à signaler les résultats excellents que nous avons obtenus à l'École alsacienne, grâce au système très particulier qui consiste à faire donner l'enseignement, dans la plus basse classe, par un professeur d'allemand, qui non seulement fait des cours d'allemand, mais aussi donne en allemand des cours d'arithmétique, d'histoire, etc. Les enfants sortent de là tout à fait rompus à l'audition et à l'élocution de la langue allemande.

Je ne dis pas que ce système puisse être imité partout; mais j'estime que, dans cet enseignement intermédiaire entre le primaire et le classique ou le scientifique, il faudrait donner une très grande place aux langues vivantes.

Un Membre. Le français n'aurait-il pas à en souffrir?

M. Monod. Pas du tout, si, comme le disait M. le président, on se sert des langues vivantes pour apprendre le français. Quel est, en effet, l'exercice qui apprend le mieux le français? C'est la version. Une version latine est utile, mais une version allemande ou anglaise l'est aussi.

La grande question est donc d'avoir des professeurs capables de donner simultanément l'enseignement du français et celui de l'anglais ou de l'allemand ou de l'italien; c'est ce qu'on avait même fait pour les garçons, quand mon ami M. Dietz fut chargé au lycée Charlemagne de diriger des classes d'allemand et de français en faisant servir les deux enseignements l'un à l'autre.

Sur la question du paragraphe C je ne serai pas d'avis de fusionner l'enseignement primaire supérieur avec l'enseignement moderne; le premier donne de très bons résultats et il faut se garder d'y toucher. L'enseignement professionnel a également donné de bons résultats dans certaines villes. Un certain nombre d'établissements, à Roubaix, à Saint-Étienne, où cet enseignement est donné, fonctionnent parfaitement; j'ai aussi vu à Versailles une école professionnelle dont les résultats étaient encourageants.

Il faudrait créer beaucoup d'établissements de ce genre et coordonner l'enseignement primaire supérieur avec l'enseignement moderne de telle façon qu'un jeune homme distingué de l'enseignement primaire supérieur puisse passer dans les classes de l'enseignement moderne. Il serait surtout indispensable que, contrairement à ce qui se fait aujourd'hui, l'enseignement classique et l'enseignement moderne ou spécial eussent des locaux absolument distincts, et deux personnels enseignants différents, quoique formés de même et pourvus des mêmes titres.

M. le Président. Dans votre idée, l'enseignement moderne reviendrait peu à peu à son origine, à l'enseignement spécial?

M. Monod. C'est ce que je désirerais.

M. le Président. Il se rapprocherait de l'enseignement primaire supérieur; mais il serait un peu plus développé?

M. Monod. Parfaitement. Je ne parlerai pas de la question des langues vivantes; des spécialistes la traiteront mieux que moi devant vous.

Quant à l'enseignement du dessin, il est très nécessaire et peut être rendu plus efficace qu'il ne l'est actuellement dans nos lycées. Nous le professons à l'École alsacienne, où il est fort bien organisé et tous les enfants y prennent part avec fruit.

VII

J'arrive au baccalauréat.

Peut-on supprimer cet examen?

Ce système a été soutenu et pourrait offrir

16

certains avantages ; on supprimerait ainsi l'espèce de fétichisme qui s'attache à ce parchemin et on remplacerait le baccalauréat par un examen à l'entrée des grandes carrières et des administrations. Ce ne serait pas tout à fait une innovation, car on fait passer des examens aux employés de l'administration centrale de l'Instruction publique ainsi qu'aux attachés des Affaires étrangères.

On pourrait donc pratiquer le système anglais, où il n'y a pas de baccalauréat et où des examens sont placés à l'entrée des diverses carrières et des universités.

En réalité, notre enseignement secondaire, dans une très large mesure, est une préparation aux Universités. C'est peut-être un mal. Il devrait se suffire à lui-même, au moins en ce qui concerne l'enseignement moderne destiné à ceux qui visent une carrière industrielle et commerciale. L'enseignement classique, au contraire, prépare aux études supérieures. — Je n'hésiterais pas à supprimer le baccalauréat, si je ne craignais qu'on ne travaillât alors dans les lycées encore moins qu'on n'y travaille aujourd'hui.

Faut-il substituer au baccalauréat, pour les élèves des établissements de l'État, des certificats d'études et des examens de passage et de sortie, et ne conserver le baccalauréat que pour les élèves de l'enseignement libre ?

Au point de vue théorique, je n'hésite pas à dire : Oui, ce système vaudrait beaucoup mieux que le baccalauréat actuel.

Je ne suis pas du tout, je l'avoue, touché personnellement par la pensée qu'en conservant le baccalauréat pour ceux qui n'appartiennent pas aux établissements de l'État, on commettrait une injustice, on créerait une inégalité.

Jamais on n'a eu à suspecter l'impartialité des examinateurs au baccalauréat, qui sont des professeurs des Universités. Et je ne pense pas que le baccalauréat soit jamais d'une difficulté telle qu'il puisse être considéré comme un moyen d'oppression pour les élèves de l'enseignement libre.

Quant aux établissements sur lesquels l'Etat exerce sa surveillance et sa direction, il serait utile, si on le peut, de remplacer le baccalauréat par de sérieux examens de passage, à la fin de la troisième, et par un examen de sortie à la fin de la rhétorique et de la philosophie; d'autant plus que rien n'empêcherait d'employer le système italien et d'assimiler aux établissements de l'État les établissements libres qui en paraîtraient dignes et qui consentiraient à se soumettre à certaines conditions de surveillance et de contrôle.

Mais il se présente deux difficultés qui, je l'avoue, m'arrêtent.

La première, c'est une question de mœurs. Vous n'ignorez pas ce qui se passe pour le baccalauréat ; aussitôt que les noms des juges de l'examen sont connus, ceux-ci sont assaillis de recommandations. Il fut un temps où elles étaient parfois efficaces, aujourd'hui elles ne le sont plus guère, vu le nombre des candidats. Si l'examen de sortie est remis, dans les établissements d'instruction publique, aux professeurs mêmes de l'enseignement secondaire, qui sont beaucoup moins indépendants comme situation que ceux de l'enseignement supérieur, il est à craindre qu'ils soient l'objet de sollicitations importunes de la part des familles et parfois de pressions venant de leurs chefs eux-mêmes. On peut en juger d'après ce qui se passe avec les boursiers dans les lycées. Que de fois des boursiers dont les professeurs voudraient absolument se défaire et considèrent comme nécessaire de débarrasser le lycée, sont néanmoins maintenus, parce qu'ils sont patronnés en haut lieu !

Aussi est-on un peu inquiet sur la manière dont se passeraient ces examens subis dans les lycées. Évidemment, il faudrait que le contrôle de l'État, exercé par des hommes tout à fait indépendants, fût extrêmement sérieux.

Mais ces examens passés dans l'intérieur des lycées ne peuvent être vraiment utiles que s'ils sont très complets et, en somme, plus difficiles que le baccalauréat. Il s'agirait non pas de rendre l'examen de sortie plus facile, mais les études plus efficaces.

J'ai apporté ici, parce que cela me paraît intéressant, l'indication de ce que sont les examens de sortie dans le Grand-Duché de Bade, et voici le document.

L'examen de sortie se passe devant une commission composée : du recteur (c'est le chef de l'établissement), — et des professeurs des divisions supérieures. C'est le recteur qui désigne chaque professeur pour chaque spécialité. Un commissaire du gouvernement dirige les examens.

Pour les épreuves écrites, deux professeurs

sont chargés de l'examen avec un rapporteur qui donne le sujet et corrige les copies. Les deux professeurs déterminent les notes, de concert avec le rapporteur. Ces professeurs doivent être, autant que possible, ceux qui enseignent les matières sur lesquelles roulent les compositions.

Voici les diverses épreuves que comporte cet examen écrit :

Un thème latin (3 heures); une version latine (2 heures); un thème grec (2 heures 1/2); une composition allemande (3 heures); une composition d'histoire (2 heures); une composition de mathématiques (3 heures) et un thème français (2 heures).

Vous voyez, Messieurs, l'importance de cette épreuve écrite.

L'examen oral comporte les auteurs latins : Tacite, Virgile, Cicéron, etc. ; les auteurs grecs comme Thucydide, Sophocle, Démosthène, et les auteurs français.

Le Commissaire désigne les auteurs, en prose ou en vers ; le passage qui fait l'objet de l'examen ne doit pas être de ceux qui ont été lus en classe.

Deux professeurs interrogent alternativement les candidats ; l'un d'eux doit enseigner la matière sur laquelle roule l'épreuve. L'examen est présidé par le Commissaire, qui prononce sur les notes à donner.

J'ajoute que chaque candidat est examiné séparement pendant dix à douze minutes pour chaque matière.

De plus, on envoie périodiquement à un professeur d'une Université, qui ne sait pas d'où elles viennent, les copies corrigées, afin qu'il déclare si ces compositions lui paraissent avoir été notées d'une manière équitable et intelligente. Dans le cas où l'on constaterait que les examens ont été marqués par un excès d'indulgence dans tel ou tel établissement, on peut faire recommencer à tous les élèves une année entière d'enseignement avant de leur délivrer le diplôme ; bien plus, un établissement peut être privé du droit de faire passer chez lui les examens et ses élèves peuvent être envoyés pour les subir dans un autre gymnase.

Il y a là une question de mœurs.

J'ai eu l'occasion d'interroger à ce sujet un inspecteur de l'enseignement dans le Duché de Bade; il louait beaucoup les résultats de ce système : « Mais enfin, lui ai-je dit, ne penche-t-on pas du côté de l'indulgence? Les familles n'envoient-elles pas leurs enfants dans les établissements où elles savent que l'examen doit être plus facile que dans d'autres? » — « Non, m'a-t-il répondu, c'est le contraire qui se produit et les établissements connus pour leur sévérité sont les plus recherchés. Voici pourquoi : c'est que dans ces établissements on a moins à redouter le renvoi des élèves à une autre année et qu'on n'admet à passer l'examen que les candidats qui ont eu de bonnes notes pendant l'année. Les élèves qui ont eu un ensémble constant de bonnes notes sont même dispensés de tout examen ; par contre les mauvais élèves sont exclus des épreuves et obligés de redoubler. »

Le système est bon en lui-même et je serais très heureux s'il pouvait fonctionner chez nous.

Je sais bien qu'on risquerait d'épouvanter bien des gens en proposant un examen qui repose sur sept épreuves écrites; cependant, remarquez-le, c'est à peu près ce qui se passe pour l'enseignement des jeunes filles en France. Elles ont à subir, à la fin de la troisième année, un examen de passage très sérieux, et, au bout de la cinquième année, elles sont astreintes à un nouvel examen qui leur donne, au point de vue des examens ultérieurs, des privilèges équivalents à ceux du brevet supérieur. L'assimilation devrait même être plus complète encore qu'elle ne l'est. Cet examen, en somme, porte sur toutes les matières de l'enseignement des deux dernières années. C'est pourquoi il m'a paru excellent.

Je l'ai vu passer par deux jeunes filles — dont l'une est ma fille; — j'ai constaté de quelle manière elles l'ont préparé et subi et je dois dire qu'au point de vue de la sévérité dans le jugement des épreuves, cet examen ne laisse rien à désirer.

Il est permis de penser que ce qui se fait pour les jeunes filles peut bien être appliqué aux garçons ; car rien n'empêche de leur imposer un examen plus sérieux que le baccalauréat.

Il se produirait cependant des difficultés d'organisation qui me paraissent très grandes.

A cet égard, je regrette beaucoup que les établissements d'enseignement supérieur, que les professeurs des Universités, au lieu de chercher dans le baccalauréat un moyen de rendre des services à l'enseignement public, n'aient guère considéré que la charge que leur

impose le baccalauréat, lorsqu'ils ont étudié les réformes scolaires. Je sais que cette charge est lourde, du moins pour les professeurs de Paris, les plus surchargés de tous, qui consacrent au baccalauréat chacun vingt jours par an. Je crois que les Universités pourraient se servir du baccalauréat pour agir sur l'enseignement, en en réglant les conditions, en s'en servant pour apprécier la valeur des études et pour les améliorer. Je ne vois pas pourquoi chaque Université ne ferait pas une sorte d'instruction sur la préparation du baccalauréat, avec des explications sur la manière dont elles feront passer cet examen ; elles pourraient ainsi indiquer les points sur lesquels l'enseignement secondaire doit plus spécialement porter sa vigilance et donner ainsi des avertissements aux professeurs. On se plaint par exemple qu'on néglige l'étude du grec. Il faut, ou qu'on n'en fasse pas ou qu'on en fasse sérieusement. Que les Universités disent : « Nous trouvons que le grec est très négligé, nous avertissons que, dorénavant, il ne suffira pas de savoir lire matériellement le grec pour être bachelier, il faudra savoir le traduire. » Elles exerceraient, de cette manière, une sorte de contrôle, non seulement sur les établissements de l'État, mais sur les établissements libres de la région; elles auraient véritablement en mains l'enseignement secondaire, comme l'avaient autrefois nos vieilles universités. Je sais bien que les anciennes universités françaises ont été ruinées, pour être devenues trop exclusivement des établissements d'enseignement secondaire. Il ne faudrait pas reprendre ces errements et transformer notre enseignement supérieur en enseignement secondaire; mais ce danger n'est plus à craindre et il est certain que l'union entre les deux enseignements donnait, au point de vue du secondaire, de bons résultats, et qu'encore aujourd'hui je regretterais de voir l'enseignement supérieur se désintéresser complètement de l'enseignement secondaire.

M. le Président. Vous pensez que le Conseil de l'Université pourrait déléguer des professeurs pour visiter les établissements?

M. Monod. Certainement, monsieur le président.

J'ajoute qu'une idée fausse circule depuis longtemps au sujet de l'abus de l'érudition dans l'enseignement classique, depuis les réformes de 1880.

Il faut y répondre.

Tout récemment, dans une conférence, M. René Doumic s'est plaint que l'enseignement classique ait eu à souffrir de l'abus de l'érudition ; il a prétendu qu'il fallait voir là une influence de l'enseignement allemand, tout à fait contraire à notre génie et très nuisible au développement des études. C'est une pure illusion. Je connais l'enseignement secondaire depuis bien des années et je puis dire que cet abus de l'érudition, dont on se plaint, ne s'est jamais manifesté dans nos lycées.

On a affaibli les études classiques en négligeant les devoirs écrits sans les remplacer par rien. Quant à cette érudition formidable, qui accablerait les élèves, je le répète, je n'en vois de trace nulle part.

Ce qui montre le parti pris de M. Doumic, c'est qu'il attribue à l'influence de l'Allemagne l'abus des détails dans l'enseignement historique des lycées. Je partage son avis sur le fait en lui-même; oui, dans les lycées, on apprend l'histoire trop à fond au lieu de veiller avant tout à ce que les élèves comprennent bien l'histoire, à ce qu'ils en connaissent tous les lignes essentielles; mais ce n'est pas en Allemagne qu'il faut chercher la cause de cette situation, c'est chez nous-mêmes. Nos professeurs spéciaux d'histoire ont un peu trop tiré la couverture à eux et font souvent des cours qui conviendraient mieux à l'enseignement supérieur qu'à l'enseignement secondaire. Mais l'Allemagne n'y est pour rien. En Allemagne, l'histoire est enseignée par des professeurs qui enseignent en même temps d'autres matières. L'enseignement de l'histoire y est bien moins développé que chez nous ; on fait un peu d'histoire nationale ; on enseigne avec cela un peu d'histoire ancienne, peut-être un peu plus que dans nos lycées; mais l'enseignement de l'histoire du moyen âge et de l'histoire moderne, là où il existe, est très sec et borné aux faits essentiels, comme on peut s'en convaincre en lisant les manuels courants.

Peut-être l'érudition allemande a-t-elle nui un peu, chez nous, en poussant les professeurs à composer, pour l'étude des langues anciennes, des grammaires trop savantes; mais le principal défaut de nos livres de classe n'est pas leur excès d'érudition, c'est leur multiplicité. Chaque professeur a ses préférences; on change à chaque instant de livres pour l'enseignement soit des langues, soit des

mathématiques, et l'esprit de l'enfant se trouve troublé par la multiplicité des méthodes.

C'est un mal que pourrait encore empêcher un accord des professeurs d'un même lycée; ils pourraient choisir une fois pour toutes les livres nécessaires et s'y tenir. Ce qui fait que les Anglais sont si forts en mathématiques, c'est qu'ils conservent leur Euclide à travers toutes leurs classes et jusqu'à l'Université. Ils ne perdent pas leur temps à changer de méthodes et rien ne vient troubler leur cerveau. Chez nous, les enfants souvent ne savent pas les mathématiques simplement parce qu'ils les ont apprises suivant des méthodes diverses, au caprice des professeurs.

M. Lemire. Et des libraires.

M. Monod. Je voudrais ajouter que les bourses, données aujourd'hui presque toutes dans l'enseignement classique, devraient être réservées à l'enseignement moderne ou spécial, sauf dans les cas d'aptitudes exceptionnelles pour les carrières libérales. Il est bien inutile, il est fâcheux de se servir des bourses pour augmenter le nombre des candidats aux carrières libérales et aux administrations de l'État, déjà si encombrées.

M. le Président. Je remercie M. Monod de l'intéressante déposition qu'il a bien voulu nous faire.

Déposition de M. COMBES.

M. le Président. Monsieur Combes, vous avez été ministre de l'instruction publique; vous avez pris l'initiative d'une proposition de loi, devant le Sénat, qui se rattache à l'objet de nos études, au moins pour certains points, et qui porte surtout sur les deux baccalauréats classique et moderne. Vous êtes partisan de l'identité de sanction pour les deux enseignements. Nous serons très heureux de vous entendre.

M. Combes. Désirez-vous que je parle spécialement sur telle ou telle question?

M. le Président. Vous avez toute liberté pour vous étendre sur toutes les questions qu'il vous plaira d'aborder.

M. Combes. Le questionnaire de la Commission est tellement vaste, qu'à vouloir parler de tout je m'épuiserais, je vous fatiguerais et, de plus, je n'ai pas la compétence suffisante pour traiter certains détails. Je n'insisterai donc que sur quelques points seulement.

Qu'il y ait un état de malaise dans l'enseignement secondaire, tout le monde, je crois, en convient. Indépendamment des critiques et des polémiques qui se sont fait jour au dehors, la nomination même de votre Commission s'est ressentie de cette disposition d'esprit. Il est vrai qu'on a jugé un peu trop sévèrement l'état de notre enseignement secondaire. Mais le malaise n'en est pas moins incontestable. On en indique les causes. Les unes sont exactes, d'autres le sont moins. On insiste sur plusieurs qui me semblent secondaires, et l'on en passe qui me paraissent capitales. On dit, par exemple, qu'une des causes de ce malaise, c'est la mauvaise direction administrative, le manque d'autorité du proviseur, d'union et même de dévouement des professeurs, la situation douteuse des répétiteurs.

Evidemment, il y a quelque chose de fondé dans ces critiques. La nomination des proviseurs et des principaux de collège ne donne pas toujours satisfaction aux exigences de la fonction. Souvent, il leur manque la compétence administrative. Des professeurs un peu fatigués ou simplement dégoûtés deviennent proviseurs sans avoir une préparation suffisante. Cette absence de préparation spéciale est tout à fait fâcheuse. Si brillant qu'on soit comme professeur, on peut être un très mauvais administrateur. Il y a lieu de se demander s'il ne faudrait pas disposer les choses universitaires de façon à avoir des proviseurs et principaux mieux préparés.

Aux professeurs, on reproche de ne pas se réunir assez souvent, d'avoir tendance à s'isoler, de passer trop légèrement sur les devoirs moraux qui leur incombent, de se contenter

de faire leur classe et de se désintéresser ensuite de l'enseignement.

Ces reproches, que j'ai eu le regret de voir formulés dans un rapport de la Chambre, me paraissent exagérés. J'ai appris avec plaisir que M. Gréard vous avait fait, dans sa déposition, le plus grand éloge du corps des professeurs. Quelque bien qu'il ait pu vous dire d'eux, il n'a certainement pas outrepassé ce que son devoir et son affection lui imposaient. Je ne crois pas qu'il y ait en Europe un corps de professeurs plus savants et plus imbus de leurs devoirs. Il serait bon cependant qu'on donnât à ces professeurs des occasions plus fréquentes de se réunir et qu'on attachât à ces réunions des sanctions pratiques, ces réunions étant présidées par le proviseur.

On a aussi représenté les répétiteurs sous des couleurs fâcheuses. Je ne prétends pas qu'ils soient à l'abri de tout reproche. Je lis attentivement les journaux dans lesquels ils épanchent leur mécontentement. Je suis loin d'approuver les revendications violentes et surtout la forme passionnée dans laquelle ils les écrivent; mais il faut bien convenir que ce qu'ils demandent en général n'a rien d'excessif. Ce qu'ils demandent, c'est une somme de de liberté compatible avec ce qu'ils appellent la dignité de leur corps. Cette dignité peut s'entendre au point de vue matériel et au point de vue moral.

Au point de vue moral, ils demandent à être associés à l'enseignement. Nous ne pourrons qu'y gagner. Qu'ils remplacent à l'occasion le professeur, qu'ils aident intimement les élèves dans leurs travaux, dans la confection de leurs devoirs, quand des difficultés insurmontables les embarrassent, sans troubler pour cela les salles d'étude, ce sont autant de manières heureuses de les associer à l'enseignement.

Au point de vue matériel, ils se plaignent d'être surchargés de travail; ils protestent contre des besognes qui répugnent à des hommes de vingt-cinq ans, à des hommes qui possèdent un diplôme aussi difficile à acquérir que celui de licencié. Ce mécontentement tomberait, je crois, le jour où le répétiteur aurait un travail régulier, normal, qui ne serait pas trop en désaccord avec l'opinion qu'il se fait de sa dignité morale.

Le vrai moyen, selon moi, d'obvier à ces inconvénients serait d'augmenter le nombre des répétiteurs. Evidemment, c'est une question budgétaire.

M. le Président. Mais si vous multipliez encore le nombre des répétiteurs, vous rendrez encore plus difficile leur passage dans le corps des professeurs.

M. Combes. A côté de la question d'avancement, il y a la question de bien-être moral.

D'ailleurs l'accroissement de nombre que je réclame n'encombrerait pas tellement les cadres qu'il rendît l'avancement beaucoup plus lent.

J'ajoute que le répétitorat doit être à la fois une carrière et l'accès à une autre. Evidemment on ne peut pas penser à faire de tous les répétiteurs des proviseurs ou des principaux, mais il n'est pas défendu de souhaiter que l'élite d'entre eux arrive à ces fonctions. Les répétiteurs auront ainsi une double carrière: celle de l'enseignement et celle de l'administration. Ce sera un phénomène qu'un répétiteur non agrégé devienne proviseur d'un lycée de Paris, j'en conviens; mais l'élite pourra y tendre. Il ne faut pas fermer aux répétiteurs la voie des provisorats.

M. le Président. Croyez-vous qu'un répétiteur qui deviendra proviseur sans avoir passé par l'enseignement aura une autorité suffisante sur les professeurs?

M. Combes. Quelle peut être cette autorité du proviseur?

M. le Président. Je parle de l'autorité morale.

M. Combes. C'est nécessairement celle que donne la fonction. Je ne crois pas qu'au point de vue moral il y ait un seul proviseur dont on puisse dire que, par ses talents, par l'opinion qu'on a de ses capacités, il est supérieur à tous ses professeurs. Il n'y a pas de lycée où il ne se trouve quelques professeurs égaux et même supérieurs au proviseur sous le rapport du talent et de l'intelligence. Celui-ci n'en a pas moins une autorité morale sur eux; il a celle que donne la fonction. Reste à savoir quelle sera cette fonction. Si vous voulez faire du proviseur une sorte de juge des professeurs, un sous-inspecteur général, vous avez raison; mais si vous voulez faire de lui le régulateur de la marche de l'établissement, l'homme appliqué à s'assurer que le professeur remplit ses devoirs, tient bien sa classe, si son rôle doit se borner là, le proviseur qui sera devenu tel, après avoir été

spontanément à tout cela, les amener à une sorte de mutilation de leur existence, on ne l'obtiendra pas.

M. le Président. M. Monod n'a pas demandé qu'on substituât un système à un autre. Ce serait une simple expérience à faire.

M. Combes. Je ne crois pas qu'on trouve les professeurs disposés à tenter l'expérience. En pareille matière, on ne peut être assuré de réussir qu'à la condition d'avoir le concours empressé, cordial de ceux auxquels on s'adresse. En tout cas, cette révolution ne pourrait se faire tout d'abord que par essais partiels. Dans l'ensemble et pour le moment, je serais plutôt d'avis de rendre à l'enseignement classique une plus grande efficacité d'action, en le débarrassant de la partie qu'on lui a, à tort, annexée : la partie moderne. Je ne vois pas pourquoi, alors que le programme des études grecque et latine jointes au français doit donner à l'esprit une culture générale suffisante, on y joindrait l'allemand ou l'anglais. Le temps qu'on consacre à cette dernière étude, donnez-le à renforcer le travail des langues anciennes, et ce sera tout bénéfice pour l'enseignement classique, comme pour le cerveau de l'enfant. Hors de là, je ne vois pas ce qu'on pourrait faire pour l'enseignement classique. On aurait beau modifier les programmes, les diminuer ou les augmenter pour plaire aux uns ou aux autres, on retombera toujours dans cette impossibilité matérielle de faire marcher de front deux enseignements qui réellement n'ont pas entre eux de liens étroits et directs.

M. Marc Sauzet. C'est l'interdiction de l'étude des langues vivantes dans l'enseignement classique.

M. Combes. Interdiction serait ici un terme exagéré. Un élève peut avoir une capacité exceptionnelle, celui-là peut faire un peu d'allemand ou d'anglais. Je ne voudrais pas d'une interdiction absolue, mais je ne voudrais pas qu'il y eût obligation pour les élèves de suivre ces deux ordres d'enseignement.

Je borne là mes observations sur l'enseignement classique. Pour l'enseignement moderne, je ne vous étonnerai pas si je proteste contre toute idée de le réduire à l'enseignement secondaire spécial. Je suis d'autant plus autorisé à formuler cette protestation qu'en réalité je puis m'appuyer sur le Conseil supérieur de l'instruction publique. C'est le Conseil supérieur de l'instruction publique, une réunion d'hommes que vous devez juger absolument compétents, qui a organisé l'enseignement secondaire moderne. Il ne l'a pas fait évidemment par caprice, par légèreté, sans besoins ; ce n'est pas pour complaire à un ministre qu'il a agi de la sorte. La réforme était en travail depuis longtemps, et, quand elle a été agitée dans les Chambres, elle était déjà mûre dans l'opinion publique. L'enseignement secondaire spécial, si vous voulez bien vous rappeler son programme, ne répondait même plus à la pensée primitive de M. Duruy ; ce n'était plus l'enseignement professionnel, c'était quelque chose de plus élevé, plus agrandi.

Cet enseignement était devenu une sorte d'enseignement secondaire ; moins le titre, il avait pris à peu près les prétentions et les apparences de l'enseignement classique. Le Conseil supérieur de l'instruction publique, témoin de la faveur que cet enseignement avait rencontrée dans l'opinion, l'a élevé d'un degré au-dessus de sa conception primitive, et sans lui accorder les mêmes privilèges qu'à l'enseignement classique, il l'a placé à côté de cet ordre d'enseignement et sur un plan parallèle.

Mais, dit-on, cet enseignement moderne, quoi qu'on fasse, ne donnera jamais la même culture générale que l'enseignement antique.

J'entends tous les jours pour ma part énoncer des affirmations de ce genre comme des axiomes. Je me demande si c'est au point de vue théorique qu'on se place ou au contraire au point de vue expérimental. Le point de vue théorique ne prouve rien, car chacun de nous se fait une théorie à sa façon et selon ses dispositions morales. Voyons les faits. Or l'affirmation que l'enseignement moderne n'est pas en état de développer l'esprit autant que l'enseignement classique est absolument contraire aux faits. J'ai indiqué quelques-uns de ces faits dans le projet de loi que j'ai soumis à la Chambre en 1895, vous pouvez vous y reporter.

Le tableau annexé au projet de loi donne un démenti absolu à ceux qui prétendent que l'enseignement moderne ne développe pas l'esprit comme l'enseignement classique. Et ici ce n'est pas une affirmation théorique, ce sont des résultats pratiques, qui ne peuvent être contestés.

vivantes ; il suffirait de demander aux agrégés de langues vivantes des preuves égales de capacité et de savoir dans les trois langues, comme on le demande aux agrégés des langues anciennes. De cette façon, le professeur pourra exercer sur l'esprit de ses élèves la même influence bienfaisante qu'exerce dans sa chaire le professeur d'enseignement classique.

J'arrive à un autre point, celui de la valeur des diplômes ; tout me paraîtrait singulièrement amélioré si l'on pratiquait, dans les deux enseignements, l'équivalence des sanctions. Après avoir fortifié dans le sens que je viens d'indiquer l'enseignement moderne, après avoir remanié ses programmes pour en éliminer ce qui ne concourt pas directement à la culture générale, après avoir ajouté une année de plus au cycle de ses classes, pour leur donner la même durée que dans l'enseignement classique, pourquoi ne pas conférer à son diplôme les mêmes avantages qu'au diplôme de l'enseignement classique ?

On s'y est refusé jusqu'ici pour le droit et la médecine. Mais plus nombreux sont de jour en jour les hommes expérimentés et compétents qui pensent que l'enseignement moderne, fondé sur l'étude des langues vivantes, est pour la médecine une aussi bonne, sinon meilleure préparation, que les langues anciennes.

Pour le droit, des manifestations se produisent très fréquemment dans cette direction, tantôt dans un discours prononcé à une distribution de prix par l'avocat général de la Cour de cassation, M. Sarrut, tantôt dans des brochures, comme celle de M. Houyvet, premier président honoraire de la Cour d'appel de Caen.

En somme, dans les objections qui sont faites tous les jours à mon sentiment, remarquez-le bien, ce n'est pas le point de vue de la culture générale qui préoccupe le plus leurs auteurs. Savez-vous ce qu'ils disent? Ils disent : « En donnant l'équivalence des diplômes, nous dépeuplerions les classes d'enseignement classique ». Voilà la grande objection. Certes, autant que personne je souhaite la prospérité de l'enseignement classique. Mais dans le débat qui s'agite, j'ai le droit de m'emparer de cet argument : que vaut-il contre l'enseignement moderne ? Pas grand'chose, il est à côté de la question. La crainte d'enlever un plus ou moins grand nombre d'élèves à l'enseignement classique ne prouve pas que l'enseignement moderne n'ait pas droit à l'équivalence. Loin de détruire mon opinion, cette objection ne fait que la confirmer.

Quelques mots maintenant sur le baccalauréat.

Vous connaissez mon opinion, elle n'est pas récente, puisque voilà déjà trois ans j'avais déposé un projet tendant à substituer au baccalauréat, comme épreuve terminale des études secondaires, un certificat d'études. Antérieurement déjà, en 1891, j'avais exposé la même opinion à la tribune du Sénat.

Plus j'écoute les partisans du maintien du baccalauréat, moins je puis les comprendre. Aucun d'eux n'ignore ou ne dissimule ses vices. Tous sont d'avis de les faire disparaître. Il n'en est pas deux qui s'entendent pour le réformer.

Les uns veulent simplifier l'examen. D'autres protestent contre la restriction des programmes.

On peut, sans crainte, porter aux uns et aux autres le défi de tenter quelque chose qui n'ait été essayé déjà.

Oui, dans toutes les améliorations qu'on signale, en dehors de l'affirmation vague de la nécessité de ces améliorations, — affirmation qui se produit beaucoup plus souvent que des indications précises et positives — on ne produit rien qui déjà n'ait été tenté.

Le livret scolaire ? — Mais il existe, et les examinateurs n'en tiennent pas compte. Pourquoi ? Parce qu'il est impossible, dans les conditions actuelles, de l'accepter comme un document sérieux. Le livret scolaire devrait être la constatation du travail, du mérite acquis de l'élève pendant plusieurs années, et avoir alors sa répercussion sur le baccalauréat lui-même. J'entends par là qu'il devrait pouvoir faire corps avec le baccalauréat et même, le cas échéant, dispenser l'élève de l'examen, mais alors il équivaudrait à un simple certificat d'études.

Est-ce simplement le nom de baccalauréat qu'on veut conserver?

Mais le mot est mauvais pour deux raisons : il incarne, qu'on le veuille ou non, depuis cinquante ans au moins, une sorte d'aptitude, de droit acquis aux fonctions publiques ; il appartient par son origine, non à l'enseignement secondaire, mais à l'enseignement supérieur.

Ce serait abuser des moments de la Commission que de m'étendre sur les raisons qui me font préférer au maintien du baccalauréat la création d'un certificat d'études secondaires. Je les ai développées dans la proposition de loi qui vous a été distribuée.

Vous savez que, dans mon système, et conformément à cette vue de l'esprit qui fait du baccalauréat un certificat d'études secondaires, le nouvel examen devrait être donné dans l'intérieur des lycées par les professeurs de l'établissement. Ces professeurs sont tout indiqués pour délivrer ce certificat d'études, car ce sont les seuls qui connaissent la valeur de l'élève et qui sachent s'il mérite ou non le diplôme. Des examens de passage auraient lieu après la classe de septième ou de sixième et se continueraient ainsi jusqu'à la rhétorique, pour se condenser dans une note, dans un ensemble de notes qui formeraient le dossier, le livret de l'élève.

On exprime la crainte que les professeurs soient trop faciles pour recevoir les élèves.

Sur ce point, il est aisé et désirable de multiplier les garanties. On peut très bien faire présider les examens de passage par des délégués du ministre et prescrire surtout que l'examen donnant lieu au certificat d'études sera présidé par un professeur de Faculté. La proposition que j'ai déposée va jusqu'à donner au professeur de Faculté le droit de *veto*, afin de multiplier les garanties.

Quant aux examens de fin d'année, il n'y a pas à craindre — je le dis pour parer à une autre objection — qu'ils nuisent à l'établissement dans lequel ils se passeront, il n'y a pas à redouter qu'ils forcent les élèves à quitter l'établissement; car, dans notre système, nous n'avons jamais attaché, à cet examen de fin d'année, la pénalité d'un redoublement de classe, malgré la volonté de l'élève et de ses parents, soit à plus forte raison, celle d'une expulsion.

L'élève passe son examen de fin d'année, il reçoit une note et c'est cette note qui porte coup pour lui à l'examen final de rhétorique et de philosophie. C'est sur le vu de cette note que le jury de rhétorique ou de philosophie peut, d'un commun accord, le dispenser d'une plus ou moins grande partie de l'examen.

Cétte réforme enléve au baccalauréat le caractère qu'on lui a si souvent reproché et qui lui restera forcément, si on le maintient, je veux parler de ce caractère aléatoire d'un examen qui tourne souvent à la confusion des meilleurs élèves et au triomphe des plus médiocres.

Au fond, si j'en juge d'après les polémiques nées à l'occasion de mon ancien projet de loi, une seule préoccupation a empêché que ce projet ne réunît la presque unanimité des suffrages : la préoccupation de l'enseignement libre.

Je vous demande, monsieur le Président, la permission de m'expliquer très franchement sur ce point.

Je suis, quant à moi, beaucoup moins préoccupé de l'enseignement libre que de celui de l'Etat. Nous ne vivons pas, comme en Amérique, comme en Angleterre, sous un régime politique qui ait proclamé la liberté absolue de l'enseignement. Chez nous, l'Etat a assumé la charge d'enseigner.

Il l'a assumée aux trois degrés de l'enseignement. C'est donc non seulement son droit, c'est encore son devoir d'organiser cet enseignement, dans les conditions les meilleures pour le rendre fructueux, sans se préoccuper de ce qui se passe à côté de lui. Toutefois, il y a un principe supérieur que l'Etat doit respecter, c'est le principe de liberté; il ne doit pas y porter atteinte. Je suis fermement d'opinion qu'au-dessus de cette discussion, si importante pour l'avenir des générations, doit planer le principe de la liberté de l'enseignement.

Ce principe une fois proclamé, je dis que si l'Etat le respecte, il est quitte avec l'enseignement libre, et il a le droit d'organiser son enseignement dans les conditions qu'il jugera les plus propres à développer l'esprit et le cœur de la jeunesse.

Ma proposition de loi déroge-t-elle à ce principe? Pas le moins du monde. Elle maintient, pour l'enseignement libre, le droit de fonctionner; elle lui assure, à la fin, dans les conditions qui lui conviennent, un jugement impartial; mais elle ne peut pas traiter et ne traite pas d'ailleurs l'enseignement libre comme l'enseignement de l'Etat, car l'enseignement libre jouit d'une indépendance complète et n'est astreint à aucune des garanties de l'enseignement de l'État.

Celui-ci est soumis à une réglementation très sévère : son personnel enseignant est tenu de prendre des grades extrêmement difficiles

à acquérir. Il a des programmes dont il ne peut s'écarter, des méthodes qui s'imposent à son action; enfin, en ce qui concerne le fonctionnement de son inspection, ce service s'exerce d'une façon minutieuse; c'est un contrôle de tous les instants.

Rien de tout cela ne pèse sur l'enseignement libre, et si par hasard il venait demander l'égalité de traitement, nous aurions le droit de lui répondre : ce n'est pas l'égalité que vous demandez, c'est un privilège. Sans réglementation, vous réclamez tous les avantages de la réglementation. Contentez-vous de ceux de la liberté. Je suis donc peu touché, monsieur le président, par ces réclamations de l'enseignement libre. Donnons-lui la liberté à laquelle il a droit; mais n'allons pas jusqu'à lui donner, au point de vue des sanctions, une égalité d'avantages qui serait en contradiction avec son essence même.

M. Marc Sauzet. Maintiendriez-vous le baccalauréat pour les établissements libres?

M. Combes. Non, nous ne le maintenons pas pour eux, nous ne le maintenons, du reste, pour personne, puisque, dans la proposition de loi que j'ai déposée, le baccalauréat est supprimé. Les élèves de ces établissements pourront faire constater la solidité de leurs études devant un jury d'État.

Au lieu que les examens de fin d'études de rhétorique et de philosophie se passent, dans les établissements libres comme dans les nôtres, devant le jury des professeurs, sous la présidence d'un professeur de Faculté, ils auront lieu devant un jury d'État constitué au centre de la Faculté, avec un professeur de la Faculté comme président et des professeurs d'enseignement secondaire et des maîtres de conférences comme examinateurs.

J'en aurais fini, messieurs, si je ne désirais vous dire un dernier mot sur un autre sujet, avec toute la discrétion qu'il mérite.

J'ai parlé des causes intérieures du malaise de l'enseignement secondaire; mais il existe aussi une cause extérieure qui se rattache précisément, sinon à la diminution du nombre des élèves — bien que cependant ma conviction est que cette diminution, pour être très faible, n'en est pas moins réelle — du moins à l'arrêt de développement de ce nombre.

Je ne crois pas qu'il faille attribuer cet arrêt de développement à une moins grande valeur de notre enseignement. Je suis convaincu, au contraire, que cet enseignement vaut aujourd'hui ce qu'il valait il y a six ou sept ans.

Quelle est donc la cause de cet arrêt?

Il faut le dire, c'est parce que l'enseignement libre — et je fais allusion ici à l'enseignement congréganiste, car l'enseignement libre, à proprement parler, a disparu ou à peu près — c'est parce que l'enseignement congréganiste est l'objet d'une propagande extrêmement active et passionnée. C'est son droit, et je ne méconnais pas du tout que les personnes qui s'intéressent à cet enseignement soient bien venues à faire de la propagande pour le soutenir, pour l'aider non seulement à subsister, mais encore à triompher du nôtre.

Malheureusement nous ne lui opposons pas, de notre côté, la même propagande, et, ce qu'il y a de plus déplorable, c'est que, dans plusieurs administrations, la grande majorité des fonctionnaires prend parti contre les établissements de l'État. Oui, dans certaines administrations, l'armée, la marine notamment, les fonctionnaires envoient en masse leurs enfants aux écoles congréganistes. Je constate le fait et, sans discuter ici le droit du père de famille, je dois me borner à regretter que ce droit ne soit pas contrebalancé par le sentiment du devoir qui incombe au fonctionnaire, devoir au moins d'ordre moral s'il n'est pas d'ordre légal. Je le répète, je ne discute ici ni les droits ni les intentions de personne; je déplore seulement que, dans les administrations dont il s'agit, les fonctionnaires tournent le dos à notre enseignement et aillent à l'enseignement congréganiste.

Est-ce parce qu'ils trouvent notre enseignement inférieur? Non, messieurs, ce n'est pas pour ce motif. Consultez vos recteurs, consultez le plus haut placé, le premier de tous, il vous dira, s'il ne l'a déjà fait, ce qu'il m'a dit à moi-même : « Les familles qui envoient leurs enfants aux écoles congréganistes ne se défient pas autant qu'on le dit de notre enseignement puisqu'elles nous rendent ces mêmes enfants dans les dernières classes afin de leur faire affronter, d'une façon plus sûre, les grandes épreuves des écoles de l'État. » Ce n'est donc pas par défiance pour notre enseignement que ces fonctionnaires agissent de la sorte, c'est par suite de convictions personnelles, de sentiments politiques qui les disposent défavorablement à l'égard des doctrines enseignées dans les établissements de l'État.

Étant ministre de l'Instruction publique, j'ai été tellement frappé de cette situation que j'ai demandé aux recteurs de m'adresser sur ce point des rapports spéciaux; je les ai lus avec tout l'intérêt que vous comprenez; ils étaient absolument navrants au point de vue que je signale.

Sans insister davantage sur ce côté si affligeant de la question, je signale ici, comme je l'ai signalé ailleurs, l'urgente nécessité de ramener aux établissements de l'État une clientèle scolaire qui lui a jadis appartenu.

Il faut rattraper cette clientèle, et, si l'on y parvient, on aura remédié au danger le plus grave et le plus menaçant pour nos institutions.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Combes, de votre déposition qui nous a beaucoup intéressés.

Déposition de M. PERROT.

M. le Président. Monsieur Perrot, vous êtes directeur de l'École Normale supérieure et membre de l'Institut. Nous vous avons envoyé le questionnaire et nous serions heureux de vous entendre sur les questions qui auront attiré particulièrement votre attention.

M. Perrot. Il est peu de questions, posées dans votre questionnaire si complet et si riche, sur lesquelles je n'eusse à communiquer quelques réflexions; mais je serai obligé de beaucoup retrancher et d'abréger, d'abord pour ne pas abuser du temps de la commission, puis pour ne pas me perdre dans des remarques de détail.

Je comptais suivre le questionnaire dans l'ordre où les différentes questions sont rangées; je ne le ferai pas, quitte à revenir après sur les premiers paragraphes.

M. le Président. Je crois être l'interprête de la commission tout entière, Monsieur Perrot, en vous priant de ne rien changer à la déposition que vous aviez l'intention de faire.

M. Perrot. Je préfère, si vous voulez, commencer par la fin.

J'ai entendu la déposition de M. Combes. Il a traité la comparaison des deux enseignements classique et moderne et l'ampleur avec laquelle il a développé cette question prouve qu'il l'avait très attentivement étudiée; mais j'ai le regret de ne pas être de son avis, et je demanderai la permission de vous dire en quoi la plupart de ses assertions me paraissent être mal fondées.

J'estime que la première qualité d'un enseignement est avant tout d'exister, d'avoir un passé et des traditions, de donner des résultats que l'on a pu juger à l'épreuve. Un des grands maux dont a souffert notre enseignement classique, depuis que j'ai l'honneur de faire partie des Conseils de l'Université, c'est cette variabilité continuelle des programmes. Quand j'étais professeur de lycée — c'était avant 1870 — les maîtres croyaient à la vertu de l'enseignement qu'ils étaient chargés de donner, et les élèves n'étaient point provoqués, par des débats retentissants, à mettre cette vertu en question. On avait moins le goût du changement; mais depuis que j'ai quitté l'enseignement secondaire pour entrer dans l'enseignement supérieur, je me suis encore, à d'autres titres, beaucoup occupé de l'enseignement secondaire et, à chaque instant, j'ai été appelé à la confection de programmes; j'en ai fait, défait, refait pour en défaire encore, si bien que je suis devenu très sceptique sur les programmes et leurs vertus. J'estime que le meilleur service à rendre, c'est peut-être d'aider l'administration à mettre un homme de mérite au poste qu'il remplira mieux que tout autre; je me demande si le choix d'un bon professeur n'est pas plus utile que les plus brillantes réformes de programmes. Tel est le fond de ma pensée.

Ce que je serais porté à dire, c'est que du moment que l'enseignement moderne existe et qu'il a donné certains résultats, qu'il est confié à des professeurs qualifiés pour le donner, bref, du moment que l'expérience est com-

mencée, il serait déplorable de l'interrompre avant qu'elle ait porté ses fruits et que l'enseignement ait eu le temps d'avoir un passé et de faire ses preuves.

Je ne suis pas de ceux qui veulent supprimer l'enseignement moderne et qui l'attaquent à peine né; car j'estime qu'il serait très fâcheux qu'on y touchât et qu'on empêchât l'expérience de se poursuivre non seulement encore une ou deux années, mais pour une période plus longue. Certes, on pourra faire des corrections de détail à mesure qu'on en apercevra l'importance et qu'on sera plus fixé sur leur valeur.

Malgré cela, je ne suis pas du tout disposé à admettre la thèse que M. Combes développait tout à l'heure devant vous, sur l'égalité des deux enseignements au point de vue de leur valeur pour la formation de l'esprit.

M. Combes a dit qu'on ne pouvait pas juger encore des résultats de l'enseignement moderne; cela est vrai. C'est même pour cette raison que je suis tout à fait partisan de la continuation de l'expérience. Je suis d'avis que l'affirmation un peu dédaigneuse suivant laquelle il résulterait de l'étude comparée des deux moyens de pédagogie que l'enseignement des littératures classiques et celui des littératures modernes doivent, en fin de compte, produire les mêmes effets pour la culture générale de l'esprit, je pense, dis-je, que cette affirmation peut faire l'objet de certaines réflexions.

Il est, selon moi, tout à fait injuste de prétendre que la littérature allemande ou la littérature anglaise soit inférieure à la littérature grecque ou latine; ces mots « supérieure » ou « inférieure » n'ont pas de sens en l'espèce. Ces littératures sont très différentes; les littératures modernes ont cette originalité qu'elles comportent des finesses de pensée, des nuances de sentiment que les anciens n'ont pas pu connaître. Or c'est précisément ce qui fait, à certains égards, qu'elles sont moins aptes à servir d'instruments pour l'éducation de l'esprit, chez l'enfant et chez le jeune homme.

Je crois que l'individu doit être, autant que possible, soumis à une éducation qui le fasse passer par les états d'esprit qui se sont succédé dans l'humanité, au cours de son évolution graduelle.

Pour peu que l'on se place à ce point de vue, on reconnaît aux littératures anciennes une grande supériorité : celle d'être infiniment plus simples que les autres. Je laisse de côté, cela va sans dire, les peuples d'Orient que nous ne faisons encore qu'entrevoir et dont la littérature ne pourra jamais devenir une littérature d'éducation, même en admettant qu'on lise couramment les hiéroglyphes et les cunéiformes. Je ne prends, comme exemple, que les littératures à l'école desquelles se sont formés nos pères, celles que l'on appelle, d'un nom très juste, les *lettres classiques*, les lettres grecques et latines.

Je considère d'abord les Grecs avec qui ont commencé vraiment le monde et la pensée modernes. C'est chez eux que nous trouvons, dans l'épopée homérique, qui remonte à huit ou neuf siècles avant notre ère, les premières réflexions, les premières hypothèses que le problème de la destinée humaine ait suggérées à l'homme et, depuis lors, toute leur littérature n'est, en vers comme en prose, que le développement de la fameuse maxime inscrite au fronton du temple de Delphes, γνῶθι σεαυτόν, « connais-toi toi-même ».

Après avoir appliqué leur curiosité à l'analyse des sentiments et des pensées de l'individu, les Grecs la tournèrent vers l'étude des sociétés qui se formaient autour d'eux et qui présentaient déjà tant de variété. Ils considérèrent les différentes situations qu'un homme peut occuper dans la vie, comme chef de famille, comme mari, comme père, puis ensuite comme officier d'armée et comme chef de gouvernement; ce sont les Thucydide et les Aristote qui ont continué ce travail d'observation, qui ont commencé à classer les phénomènes pour en tirer des lois. On relève ainsi chez eux les premiers jugements que l'homme ait portés sur les conditions de la vie, sur les conséquences de nos actions et ce qu'elles comportent de bonheur ou de malheur, sur les différentes formes que peut prendre l'organisme social, sur les vertus et sur les mesures législatives qui peuvent faire vivre et prospérer les États, sur les vices et sur les fautes qui doivent les perdre.

Par la profondeur et l'originalité de leur pensée, quelques-uns des hommes qui ont entrepris et poursuivi ce travail méritent d'être placés à côté des plus grands esprits des temps modernes.

Toutes ces pensées ont été reprises et déve-

loppées, souvent d'une manière plus oratoire, dans la littérature latine, par les Cicéron, les Tite-Live, et les Tacite. Les écrivains de Rome ont ainsi monnayé en quelque sorte la pensée grecque; grâce à l'extension de leur empire, à la diffusion de leur langue et à la fortune qu'elle a eue de survivre à l'établissement politique dont cette langue paraissait solidaire, ils ont mis ces idées et ces vérités à la portée de tout le genre humain.

Dans cette littérature ancienne, nous avons l'épopée qui exprime, avec une naïveté et une sincérité qu'on n'a jamais dépassée, les sentiments primordiaux du cœur de l'homme, le dévouement du soldat à la patrie pour laquelle il combat et son mépris de la mort, l'affection que le père et la mère portent à leurs enfants, la pieté filiale dans ce qu'elle a de plus touchant, la tendresse et la fidélité conjugales, etc. C'est là ce que traduisent et ce que représentent les types des Achille et des Hector, des Priam et des Hector, des Andromaque et des Pénélope. On a là comme la première fleur de tous ces sentiments, ce qu'ils ont de plus élémentaire et par suite de plus permanent, de plus éternel, de plus indépendant des conditions de temps et de milieu.

C'est dans ces livres beaucoup trop décriés, à mon avis, avec lesquels a été élevée toute notre génération et peut-être encore la vôtre, monsieur le Président, c'est dans les livres comme le *Selectæ profanis scriptoribus historiæ* et le *Conciones*, puis dans les parties des grandes œuvres de l'antiquité qui s'expliquent dans les classes que nous avons appris à penser, à chercher comment on pouvait disposer ses idées. Nous étions en présence d'une suite de pensées très simples qui étaient les premiers mots que l'homme, quand il s'était éveillé à la réflexion, avait dits sur lui-même. Par cette simplicité, ces pensées se prêtaient à entrer dans nos jeunes esprits; elles nous aidaient à trouver l'ordre naturel et logique qui devrait s'imposer aux premiers résultats de notre effort intellectuel, aux premières émotions de notre âme. Virgile nous y aidait autant et plus qu'Homère; nous comprenions mieux sa langue et si l'*Éneide*, par la place qu'y tiennent l'imitation, l'histoire et l'érudition, est beaucoup plus complexe que l'*Iliade*, les sentiments des personnages y ont encore, avec quelque chose de plus passionné et de plus moderne, une simplicité qui nous en rendait l'intelligence facile. La douleur et la colère d'une Didon trahie et mourante nous allaient au cœur; nous étions touchés par cet orgueil et ce patriotisme romain qui trouvent dans tant de pages du livre leur expression magnifique; les vers mélancoliques et tendres qui abondent dans l'œuvre ouvraient notre âme à la poésie. C'est ce qui fait que Virgile, pour tant d'hommes de générations différentes, a été comme une sorte d'évangile. Pour ne rappeler qu'un de ces fidèles du poète latin, notre grand Michelet, de sa première jeunesse jusqu'à sa mort, s'est complu à trouver et à chercher, dans son Virgile, l'écho et l'expression de ses sentiments personnels, parmi les joies et les tristesses de sa vie publique et privée.

C'est pour ces raisons que les littératures anciennes me paraissent un excellent instrument d'éducation; les idées qu'elles ont traduites, étant justes et fortes sans être raffinées, entrent facilement dans l'esprit de l'enfant et du jeune homme.

Considérons, au contraire, ces littératures anglaise ou allemande dont on vous parlait tout à l'heure et qui jusqu'à présent, par un privilège qui me paraît exagéré, occupent seules la place importante dans l'enseignement moderne. On veut se servir de ces littératures pour faire l'éducation de l'esprit, comme on l'a faite jusqu'à présent avec les littératures anciennes.

Ces littératures sont d'une admirable richesse. Je ne peux pas être suspect de ne pas les aimer et de ne pas en admirer les beautés: je les ai étudiées passionnément à certaines époques de ma vie. J'en ai lu les chefs-d'œuvre dans le texte; j'ai vu jouer Shakespeare à Londres, Gœthe et Schiller en Allemagne. Mais je demande à ceux qui ont quelque habitude de l'enseignement si, par exemple, une pièce comme *Hamlet*, un des chefs-d'œuvre de l'esprit humain, œuvre saisissante assurément, peut jouer dans l'éducation le même rôle que le théâtre antique. Est-ce qu'une œuvre aussi complexe qu'*Hamlet*, sur laquelle en France, en Angleterre, en Allemagne, partout on n'a cessé de discuter pour savoir ce qu'est au juste Hamlet, si c'est un fou, ou un simulateur, est-ce qu'une œuvre de cette complexité, dont la pensée est obscure, profonde et étrange peut être aussi utile pour le développement de l'esprit d'un enfant

de quatorze ou quinze ans que des œuvres simples et lucides comme celles de l'antiquité grecque, comme *Œdipe-roi*, par exemple? Une comédie de Shakespeare, d'une fantaisie si bizarre, où l'auteur passe sans transition de la plus haute poésie aux brutalités extrêmes et aux traits de mauvais goût, témoigne d'une bien autre richesse de génie que l'*Hécyre* ou l'*Audrienne* de Térence, qui sont expliquées dans nos classes; mais les adolescents pourront-ils suivre dans son vol cette imagination débridée, ne seront-ils pas effarés et comme ahuris par ces contrastes violents? Il est, au contraire, aisé de leur faire goûter l'intrigue très simple et les fines analyses morales où se complaisait cette comédie de Ménandre que Térence a transposée pour le théâtre romain. Ils s'habitueront ainsi à saisir et à rendre des nuances de sentiment qui, plus tard, achèveront de s'éclairer pour eux, quand ils auront souffert et aimé.

De même pour la littérature allemande.

C'est avec les chefs-d'œuvre que l'on voudra élever nos jeunes gens; on ira donc au poème que l'on peut considérer comme la création la plus puissante et la plus originale du génie de l'Allemagne, au *Faust* de Gœthe; mais le *Faust*, même le premier *Faust*, est une œuvre inintelligible pour des enfants et même pour des jeunes gens.

Je me rappelle avoir lu *Faust* à l'Ecole normale avec un professeur très distingué, très savant. Ce qu'il se donnait de peine pour nous faire comprendre telle allusion, telle finesse, telle énigme à deux ou trois ententes, c'était inimaginable. Ce ne sont pas là des instruments d'éducation.

Ce qui importe, ce n'est pas qu'on emporte du collège une quantité énorme de connaissances, mais qu'on s'y soit formé l'esprit. C'est par les littératures anciennes qu'on y arrivera le mieux. Aussi, jusqu'à ce que mon opinion se soit modifiée par la comparaison prolongée des résultats des deux enseignements, jusqu'à ce que nous ayons vu sortir du lycée nombre de générations formées par l'enseignement moderne, je persiste à croire que les littératures anciennes sont, par leur caractère simple et élémentaire, mieux appropriées que les littératures modernes à procurer et à favoriser cette formation de l'esprit.

M. le Président. Vous ne pensez pas que, mises aux mains des élèves de l'enseignement moderne, les traductions des ouvrages grecs et latins suffisent à leur donner la connaissance du fond même de ces littératures ?

M. Perrot. Je ne le crois pas. Rien ne peut remplacer la lecture du texte. Que reste-t-il de la poésie dans une traduction? Quelle idée un étranger aurait-il de Lamartine, de Victor Hugo et de Musset, s'il n'avait lu le *Lac*, la *Tristesse d'Olympio*, et *Les Nuits*? Il n'y trouverait que des pensées qui risqueraient peut-être de lui paraître très banales, et il ne soupçonnerait rien de l'ébranlement que ces strophes impriment à toute l'âme, grâce au caractère et au changement des rythmes, au choix des mots et à la place qui leur est assignée, pour tout dire en un mot: grâce à l'art même du poète. Cet art, nous le sentons, nous en sentons tout au moins quelque chose, même au lycée, quand nous expliquons Virgile dans le texte. Si ce Michelet dont je vous rappelais tout à l'heure le souvenir n'avait pas lu Virgile en latin, les vers de Virgile n'auraient pas continué de chanter dans sa mémoire jusqu'aux jours même de sa vieillesse.

En ce qui concerne la littérature française, je crois que c'est celle qui peut le mieux suppléer, dans le système adopté pour l'enseignement moderne, aux littératures anciennes. Ce sera le véritable instrument de formation de l'esprit; elle seule pourra s'acquitter de cet office avec quelque efficacité. Il faudra chercher dans les XVI[e] XVII[e] et XVIII[e] siècles, surtout à partir de Descartes et aussi dans Montaigne et dans Rabelais, ces qualités d'ordonnance et de bel enchaînement des idées qui sont nécessaires à l'éducation, cette largeur de développement logique que présentent à un haut degré les chefs-d'œuvre de la prose française. Celle-ci est la seule prose moderne qu'on puisse comparer à la prose de Platon et à celle de Cicéron. Mais n'est-il pas plus simple de s'adresser au bon Dieu qu'à ses saints, aux littératures anciennes qui ont donné ces qualités à la littérature française, qu'à la littérature française elle-même, qui n'en est qu'un dérivé, qu'une forme modernisée, sinon affaiblie.

Il est un point sur lequel j'ai le plaisir d'être de l'avis de M. Combes : c'est que si on veut que l'enseignement moderne produise tous les effets dont il est susceptible, si on veut que l'expérience se fasse dans de meilleures conditions, il faut continuer l'expérience,

l'essai professionnel que j'ai déjà vu faire, que j'ai beaucoup encouragé, notamment dans les comités de l'instruction publique. Un grave défaut de l'enseignement moderne, tel qu'il est constitué d'ordinaire, c'est que cet enseignement est donné aux élèves par plusieurs professeurs différents. Il se compose d'une série de cours distincts, que ne rattache l'un à l'autre aucun lien. Il faudrait trouver le moyen de donner à chacune des classes de cette division son professeur en titre, qui puisse s'emparer de l'esprit des élèves, qui, chargé tout au moins de les initier à l'étude de deux des littératures qui leur sont présentées, puisse se les attacher et avoir auprès d'eux ce crédit et cette autorité dont jouissent, pour peu qu'ils aient de mérite et de science, le professeur de philosophie ou de rhétorique.

M. le Président. N'est-ce pas déjà là l'œuvre de l'École normale?

M. Perrot. Elle est toute disposée à se mettre en mesure de rendre ce service. Déjà plusieurs de ses élèves sont agrégés d'allemand et d'anglais. Nous avons formé sans bruit une section de langues vivantes qui fonctionne depuis plusieurs années, et plusieurs élèves ont été reçus les premiers à l'agrégation.

Si j'ai, avec M. Liard, favorisé cette expérience, c'est moins avec l'idée de créer des professeurs de langues vivantes que de pouvoir mettre à la disposition du ministère des professeurs qui, ayant commencé leurs études par l'instruction classique, ayant subi les épreuves de la licence ès lettres et celles plus difficiles encore de l'admission à l'école, fussent bien qualifiés pour donner cet enseignement général, cet enseignement comparatif et vraiment littéraire du français, de l'allemand et de l'anglais.

Trois de ces professeurs ont été, à ma connaissance, placés dans cette situation. Mais l'expérience n'a pas été encore assez généralisée. Parmi les élèves sortant de l'école et des facultés, on peut trouver dès maintenant des hommes qualifiés pour jouer ce rôle dans l'enseignement moderne, pour y remplir la fonction de *professeur de la classe*.

Telles sont mes réserves et mon opinion sur l'enseignement moderne. J'ai pour lui beaucoup de bienveillance et le désir de le voir à l'épreuve. On jugera, par la suite, des résultats qu'il est apte à produire.

J'ai encore un autre doute que celui qui se fonde sur l'inefficacité des littératures modernes à donner cette préparation de l'esprit. C'est que, même après qu'il aura reçu la sanction qu'on demande pour lui, et que je ne vois pas d'inconvénient à lui accorder, l'enseignement moderne ne répond pas complètement au désir des familles. Il n'aura pas la clientèle que l'on désire pour lui, celle qui serait composée de jeunes gens auxquels les familles voudraient et pourraient assurer une culture générale équivalente à celle qui a été jusqu'ici demandée à l'étude des littératures anciennes.

M. le Président. Ainsi, vous ne voyez pas d'inconvénient à ouvrir les facultés de droit et de médecine aux bacheliers d'enseignement moderne?

M. Perrot. Je suis partisan des expériences.

M. le Président. Vous ne partagez pas les craintes de plusieurs personnes, à savoir que les études classiques ne soient promptement abandonnées?

M. Perrot. Elles ont pour elles — en prenant le mot dans son sens étymologique — le préjugé, c'est-à-dire l'opinion acquise qu'elles sont plus distinguées. Pendant longtemps encore, la majorité des familles aisées enverront leurs enfants à l'enseignement classique.

M. le Président. Vous croyez que les études classiques maintiendront leur supériorité ?

M. Perrot. Au moins pendant longtemps encore. Il y aurait peut-être des esprits d'une culture moins générale parmi les médecins; peut-être aussi ceux qui seraient les plus intelligents, parmi les médecins issus de l'enseignement moderne, se donneraient plus tard eux-mêmes un complément d'instruction qui rendrait la différence peu sensible.

M. Baudon. Si on donnait la même sanction aux deux enseignements, on diminuerait la valeur de certaines professions et surtout de la profession médicale et cela pourrait nuire à l'état moral d'une certaine partie de la population. Le médecin est l'éducateur par excellence, ou du moins il l'a été dans une large mesure.

M. le Président. Nous ne discutons pas en ce moment.

M. Perrot. C'est aux juristes et aux médecins à donner leur avis

M. le Président. En somme, vous consi-

dérez les études classiques comme préférables pour l'éducation des hommes, et vous ne craignez pas une désertion dangereuse de ces études le jour où les facultés de droit et de médecine seraient ouvertes à l'enseignement moderne ?

M. Perrot. Cela diminuerait peut-être dans une certaine mesure le nombre des élèves qui suivraient l'enseignement classique. Mais ce qu'il faut rechercher pour cet enseignement, c'est moins la quantité que la qualité. Il gagnerait beaucoup à être débarrassé des élèves sans goût, sans entrain, qui le suivent sans en apprécier la valeur. Il gagnerait beaucoup à n'être donné qu'à des jeunes gens qui comprendraient ou dont les familles comprendraient cette valeur.

M. le Président. Pensez-vous qu'on puisse retarder les premières études des langues mortes ? Certaines personnes ont préconisé cette idée.

M. Perrot. Je suis éloigné depuis longtemps des lycées et je ne suis pas appelé à les visiter comme inspecteur ; je ne connais donc pas assez ce qui se passe dans les classes pour exprimer un avis sur ce point.

M. Sauzet. C'est une expérience à tenter, dites-vous, que d'admettre dans les facultés de droit et de médecine les élèves de l'enseignement moderne. Mais ne craignez-vous pas de regrettables conséquences si l'expérience ne réussit pas ?

M. Perrot. C'est une question à résoudre, après avis des médecins et des jurisconsultes. Je ne me considère pas comme ayant le droit d'avoir une opinion formelle. Mais je connais des gens très distingués qui ont fait des études classiques nulles ou très incomplètes.

M. le Président. En résumé, vous ne craindriez pas de tenter l'expérience.

M. Perrot. Je ne crois pas que les études classiques soient détruites, au moins à brève échéance. Mais personne ne peut répondre de l'avenir.

Quoi qu'il en soit, je ne verrais pas d'inconvénient à ce que les classes de l'enseignement classique fussent moins nombreuses, à ce que cet enseignement ne fût pas donné partout. Je verrais tout avantage à le supprimer là où, comme dans tel petit collège communal, et même dans tel ou tel lycée, il n'est donné qu'à un nombre insignifiant d'élèves. Il y a deux ans, à Alençon, le professeur de philosophie avait en tout, dans sa classe, un élève, un élève unique. Cet enseignement ne devrait être institué que là où il est des jeunes gens qui s'y intéressent et dont les familles en comprennent la portée. Une des choses les plus pénibles pour nous qui aimons les études classiques, c'est de voir des jeunes gens dont les familles se moquent devant eux de ce qu'ils apprennent, et qui pourtant leur font suivre ces classes par gloriole, par vanité, pour leur procurer tel ou tel diplôme. A ce point de vue, je rappellerai certaine conférence dans laquelle un de nos plus fins lettrés, tout nourri de la moelle de l'antiquité, est venu déclarer qu'il est parfaitement inutile d'apprendre le grec et le latin. Ces assertions, répétées sous une autre forme souvent plus légère, plus banale dans les familles, après le dîner, font bien du mal à l'enseignement classique. Si les familles dans lesquelles on parle avec cette irrévérence des langues anciennes nous débarrassaient de leurs enfants, on ne pourrait qu'y gagner. Il y a encore heureusement en France, je le vois par la résistance que rencontre cette idée de supprimer la sanction nécessaire des études classiques pour le droit et la médecine, des familles qui comprennent ce que la France doit et pourra devoir dans l'avenir à ces études. Quand il n'y viendrait que ceux à qui le milieu social, les traditions héréditaires et le langage des parents donnent le sentiment qu'ils travaillent utilement, nous n'y perdrions pas beaucoup. L'enseignement classique ramasserait pour ainsi dire ses forces ; il ne serait pas condamné à les disperser pour satisfaire l'amour-propre des Conseils municipaux de chaque chef-lieu de département ou d'arrondissement ; il n'offrirait sa doctrine et ses bienfaits que là où il serait sûr d'avoir une clientèle suffisante de convaincus. Ce serait tout profit pour tout le monde.

Pour les autres, qui vivent dans un milieu où cette utilité n'est pas comprise, pour ceux aussi, en grand nombre, que pressent les nécessités de la vie et qui ont besoin de quitter les bancs le plus vite possible, afin de se mettre à cette pratique qu'on préconise aujourd'hui pour ceux qui voudraient partir pour les colonies autrement que comme fonctionnaires, pour tous ceux-là, ce qui vaudrait le mieux, ce n'est peut-être pas l'enseignement moderne actuel avec ses complications et sa durée

encore longue ; c'est l'enseignement primaire supérieur, avec sa simplicité, sa rapidité, sa variété de connaissances élémentaires — autant que j'en juge par les quelques résultats que j'ai pu apprécier autour de moi — connaissances bien coordonnées, qui permettent au jeune homme de quitter définitivement l'école dès quatorze ou quinze ans.

Voilà ce qui me paraît répondre le mieux à un besoin réel, que je ne conteste pas, aux nécessités de notre société, si elle veut, elle aussi, faire bonne figure dans la lutte qui se poursuit sur toute la surface de la terre, où c'est à qui arrivera le plus vite et payera le mieux de sa personne. Pour ceux qui veulent se vouer de bonne heure à la vie pratique, il me semble que l'enseignement primaire supérieur est mieux indiqué que cet enseignement dit moderne qui m'inspire quelques craintes.

M. le Président. Mais que vous ne refusez pas de maintenir.

M. Perrot. Nous n'avons pas le droit de le juger encore.

M. le Président. Il semble que vous le jugez en ce moment?

M. Perrot. Je me demande si ce n'est pas une contrefaçon belge de l'enseignement classique. (*Sourires.*)

M. le Président. C'est une façon de réserver votre jugement? (*Sourires.*)

M. Perrot. C'est vrai.

M. le Président. Voudriez-vous nous parler du recrutement des professeurs? Vous êtes mieux qualifié que personne pour cela.

M. Perrot. Je n'ai pas besoin de défendre l'École normale : elle se défend par son passé et par les services qu'elle a rendus.

M. le Président. Cependant on lui a fait quelques reproches et même on arrive à se demander, d'après certaines dépositions, si les facultés ne prennent pas peu à peu une place égale à la sienne, et si elle n'est pas devenue moins nécessaire.

M. Perrot. Un de nos maîtres et des plus respectés vous a sans doute parlé de l'école et des services qu'elle rend. Il est de ceux qui la connaissent le mieux et l'ont le plus honorée. Pour moi, je suis un peu embarrassé de parler ici, car je semble plaider *pro domo meâ.*

M. le Président. Mais non! Ne craignez pas de dire toute votre pensée.

M. Perrot. Je suis d'ailleurs assez près de la fin de ma carrière pour qu'on sente que ce n'est pas de l'égoïsme et que je suis désintéressé dans la question. J'ai l'honneur d'être à la tête de l'école depuis quinze ans; je la connais donc bien. Je peux juger de la situation faite par les événements, par les circonstances survenues dans l'enseignement supérieur, renouvelé par la création des universités. Je crois que jamais le rôle de l'école n'a été plus utile ni son maintien plus nécessaire. Si elle était comme quelques-uns le pensent, — et malheureusement parmi eux j'en vois qui sont sortis de chez elle et lui doivent beaucoup, — si elle était cet arbre séché jusque dans la racine qui va de lui-même tomber d'un jour à l'autre, nous ne verrions pas se porter vers elle tant de jeunes gens ambitieux ou curieux qui espèrent y trouver plus de ressources qu'ils n'en rencontreraient ailleurs pour développer librement leur esprit et se préparer une brillante carrière. L'école, fait remarquable, compte beaucoup plus de candidats que l'on n'en comptait quand je me suis présenté. Cétait, il est vrai, au moment des mauvais jours de décembre, où l'on avait tout fait pour la décourager, et où même la suppression en avait été décidée en principe ; elle ne fut sauvée que par la timidité des adversaires auxquels on voulait la sacrifier; ceux mêmes qui étaient appelés à la remplacer ne se trouvaient pas prêts; ils ne se soucièrent pas de recueillir l'héritage que l'on était disposé à leur livrer. Le recrutement était tombé très bas ; pour 16 places, dans la section des lettres, il y avait 40 candidats. Maintenant, pour 20 places, ils sont 300, sur lesquels plus de la moitié mériteraient d'entrer.

Ce nombre de candidats est, par lui-même, une réponse suffisante à cette opinion que l'école a fait son temps et qu'elle est moribonde. De mon temps, je puis le dire puisque je parle ici en toute sincérité, de mon temps, on recherchait l'école beaucoup parce qu'elle assurait pendant trois ans la nourriture et le logement. C'était autant de gagné pour les familles; celles-ci étaient, en général, peu aisées. Aujourd'hui, nous recrutons encore nos candidats dans ces couches profondes de la démocratie ouvrière ou rurale, où se sont amassés tant de trésors d'énergie, où germent tant de forces qui ne demandent qu'à se développer; c'est à ce milieu que nous avons dû notre cher et grand Pasteur. Nous recevons des fils d'ouvriers, de paysans, surtout des

fils d'instituteurs, qui nous arrivent après avoir pu faire, grâce aux secours des municipalités et de l'État, leurs études dans les collèges, puis dans le lycée du département, pour les terminer dans les lycées de Paris. Mais, depuis 1870 surtout, nous voyons aussi arriver, après avoir subi ces épreuves si pénibles du concours, nombre de jeunes gens non seulement aisés, mais riches. Maintenant on dit quelquefois en riant qu'il n'y a pas de section de l'école qui n'ait son millionnaire.

M. le Président. Deviennent-ils des professeurs de lycées ?

M. Perrot. Il y en a. D'autres entrent dans l'enseignement supérieur, après avoir profité des ressources intellectuelles qu'ils trouvent à l'école pour satisfaire leurs goûts et leur curiosité, pour développer leur esprit. C'est ainsi que l'école est arrivée, au grand profit de la science française, à prendre sa part de direction dans certaines recherches dont le personnel se recrutait jadis parmi les hommes auxquels manquait la culture générale. Par le Louvre et par les chaires de nos universités, presque tout l'enseignement de l'archéologie classique est aux mains de nos anciens élèves, de ceux qui ont passé par nos écoles de Rome et d'Athènes; c'est eux aussi qui enseignent au Collège de France l'épigraphie grecque et latine. Les études de philologie et de littérature romane ont été créées par l'Ecole des chartes; mais celle-ci semble laisser, en ce moment, à de jeunes maîtres sortis de l'École normale l'honneur de pousser plus loin ces recherches et d'en porter les résultats à la connaissance de tous les esprits cultivés. Dans les études orientales même, auxquelles nous étions restés si longtemps étrangers, nous réclamons notre place et nous la voulons très belle. Au Collège de France, ce sont deux normaliens qui occupent les chaires d'égyptologie et de chinois; un normalien, l'an dernier, détenait, comme suppléant du professeur absent, la chaire de sanscrit. C'est que, pendant leur séjour à l'Ecole, où le vivre et le couvert leur sont assurés, où leur avenir est garanti, nos élèves ont plus de loisir et plus de liberté d'esprit pour suivre la pente de leur curiosité que ne peuvent en avoir la plupart des étudiants du dehors, qui sont aux prises avec les difficultés de la vie. Comme me l'ont dit, à plusieurs reprises, certains de mes collègues de la Sorbonne et du Collège de France, c'est surtout les normaliens, c'est souvent eux seuls qui préservent du danger de n'avoir pas d'élèves les professeurs dont les cours ne préparent à aucun examen.

M. le Président. On reconnaît que l'école forme des professeurs très instruits, tant pour l'enseignement supérieur que pour l'enseignement secondaire. Mais elle ne se préoccuperait pas assez d'enseigner la pédagogie, d'adapter l'instruction de ces jeunes gens aux fonctions qu'ils vont être appelés à remplir.

M. Perrot. Une des idées — je ne dirai pas une des erreurs : je voudrais trouver un mot plus poli — un des engouements irréfléchis qui se sont manifestés depuis 1870, époque où on croyait devoir tout prendre à l'Allemagne, ç'a été cet enthousiasme pour la pédagogie théorique. Des hommes distingués s'en sont occupés, comme M. Marion, pour qui a été fondé, en Sorbonne, l'enseignement de l'histoire et de la théorie de cet art. M. Buisson lui a succédé avec autorité, et dans plusieurs universités on fait des cours où l'on enseigne l'histoire des théories de l'éducation depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, et on expose et critique les différents systèmes d'éducation.

Je ne sais pas s'il y en a parmi vous qui ont eu l'occasion d'enseigner, mais je leur demanderai s'ils croient que c'est par des théories apprises à l'école qu'on peut se préparer à avoir cette autorité qui fait qu'on s'impose à un auditoire quelconque, à des jeunes gens ou à des hommes faits. N'est-ce pas plutôt par la netteté de l'esprit et surtout par la fermeté du caractère, par l'effet d'une certaine énergie intime, dont l'impression se marque dans le langage et dans le geste et commande l'obéissance ?

M. Marc Sauzet. Nous comprenons ce que vous dites de la pédagogie, de celle que l'on pratique à l'école; mais il y a un autre grief : on prétend que les élèves de l'École normale n'ont pas la vocation pour faire des professeurs de l'enseignement secondaire.

M. Perrot. C'est très injuste. Je regrette de n'avoir pas de statistique à vous offrir ; je me défie un peu des statistiques, mais je peux vous dire, d'une manière très certaine, le résultat de mes observations.

Il y a toujours un certain nombre de nos jeunes gens qui se vouent à certaines études

par lesquelles ils sont conduits plus spécialement à l'enseignement supérieur et par là même amenés à préparer à leur tâche les professeurs de l'enseignement secondaire et à honorer la France par leurs travaux scientifiques.

Mais en sortant de l'école, il y en a bien les trois quarts qui vont enseigner dans les lycées.

M. le Président. Y restent-ils?

M. Perrot. Les uns y passent toute leur vie; les autres ont assez d'ambition légitime et de goût du travail pour arriver au bout d'un certain nombre d'années à être maîtres de conférences ou professeurs de facultés; qui pourrait les en blâmer? Ne forment-ils pas une élite. Mais de beaucoup, le plus grand nombre, en sortant de l école, demandent un poste; vers la fin de la troisième année, c'est dans mon cabinet.un défilé d'élèves qui viennent me trouver et me prient de les aider à être envoyés dans telle région plutôt que dans telle autre, ceux-ci pour se rapprocher de leur famille, ceux-là pour avoir à leur portée les instruments de travail qui leur sont nécessaires en vue des recherches qu'ils veulent entreprendre.

De notre temps, quand nous demandions à aller dans le Nord on nous envoyait dans le Midi, parce qu'on nous regardait comme des gens à morigéner; maintenant, au contraire, directeur et inspecteurs généraux mettent la plus grande obligeance à tenir compte de ces désirs, autant que le permettent les nécessités du service.

M. le Président. Ce qu'on pourrait critiquer, c'est qu'à la sortie de l'école ces jeunes gens ne soient pas soumis à un stage pratique dans un lycée.

M. Perrot. Le véritable stage, c'est d'enseigner — c'est en forgeant qu'on devient forgeron. On leur donne une classe, ils ne la font peut-être pas tout de suite aussi bien qu'ils la feront au bout d'un ou deux ans — il y en a qui n'arrivent jamais à la faire, d'une manière satisfaisante, et je ne parle pas seulement des élèves de l'école. D'autres, au contraire, au bout de quelques mois ont pris leur équilibre. Il en est qui réussissent très bien du premier coup.

A l'école même, il n'y a pas de cours de pédagogie; il y en a eu un pendant deux ans; ce cours était fait par un homme très distingué qui lui-même en a senti l'inutilité, M. Thurot, mon confrère de l'Académie des inscriptions; c'est lui-même qui a demandé à être chargé, au lieu du cours de pédagogie, de la conférence de grammaire qu'il a très bien faite. La pédagogie à l'école est partout. On ne sait pas assez comment les choses se passent chez nous. La moitié ou les deux tiers de l'enseignement sont faits par les élèves eux-mêmes; c'est pour cela que les professeurs ne s'appellent pas professeurs, mais maîtres de conférences. Le professeur indique aux élèves ou laisse choisir par les élèves des sujets de littérature grecque, de philosophie, d'histoire, etc. Un d'entre eux fait donc, devant le maître et devant ses camarades, souvent devant ceux d'une autre année, une leçon de trois quarts d'heure à une heure; il est très souvent disposé à parler trop longtemps; il faut le presser pour qu'il conclue et termine. Reste encore une demi-heure ou trois quarts d'heure pour le professeur; tantôt un camarade, tantôt le professeur reprennent la leçon et disent: Vous avez là un développement trop long qui n'intéresserait pas les élèves, il ne faudrait pas leur parler ainsi... Tout l'enseignement de l'école est ainsi de la pédagogie appliquée, de la pédagogie pratique; c'est là celle que le professeur doit avoir apprise par l'exercice, sous peine d'être au-dessous de sa tâche. Pendant quinze jours, d'ailleurs, en troisième année, chacun d'eux va faire la classe dans un lycée de Paris, le plus souvent chez un des professeurs dont il a été l'élève. Cette épreuve donne les meilleurs résultats; je n'ai qu'un regret, c'est qu'elle ne dure pas plus longtemps.

M. Levraud. Je ne doute pas pour ma part que les élèves ne sortent de l'École normale parfaitement doués des qualités pédagogiques nécessaires; mais il y a aussi une autre source de recrutement, les licenciés et agrégés qui n'ont pas passé par l'École normale; je demanderai à M. Perrot si les jeunes professeurs qui ne sortent pas de l'École normale et qui arrivent à l'agrégation ou à la licence, si ceux-là ne manquent pas un peu du côté pédagogique et s'il ne serait pas nécessaire d'exiger d'eux un certain stage, par exemple, comme il en existe dans l'enseignement primaire supérieur; car il existe à Paris des délégués de cours qui ne sont titularisés qu'après une année.

M. Perrot. Cela existe en grand dans l'enseignement secondaire : nos élèves, comme les élèves des facultés, ne sont nommés professeurs titulaires, quelques diplômes qu'ils possèdent, qu'au bout de cinq ans.

M. le Président. Mais, en fait, on les nomme toujours titulaires au bout de ce temps.

M. Perrot. Parce qu'ils se mettent en mesure de mériter cette faveur; mais, en droit, c'est seulement au bout de ces cinq ans qu'ils peuvent se réclamer des privilèges et des garanties que confère le titre.

M. le Président. Avez-vous quelque chose à nous dire sur le baccalauréat?

M. Perrot. J'avoue que j'en suis un peu loin; il y a bien des années que je ne fais plus passer cet examen. Je me rallierais très volontiers, en ce qui concerne le baccalauréat à la solution du projet de M. Rambaud et de M. Combes : le certificat d'études conféré dans les lycées avec le concours d'un membre de l'enseignement supérieur et sous la surveillance de l'État.

Il y a une autre question, dans le questionnaire, sur laquelle je puis tout au moins vous indiquer le sens dans lequel j'aurais répondu: je serais tout à fait partisan qu'on augmentât beaucoup l'autorité et, par suite, la liberté d'action des chefs d'établissement, des proviseurs. Il y a là un très grand inconvénient du régime actuel; les proviseurs sont tous ou presque tous en général de très braves gens, honorables, très consciencieux, qui font de leur mieux pour remplir leurs fonctions; mais ils ne sont pas toujours à la hauteur de ce que devrait être cette fonction, et cela vient en grande partie de la difficulté qu'on a à les recruter parmi les hommes qui sont à la tête de l'enseignement secondaire. On dit à chaque instant qu'on désirerait que les professeurs qui sont les plus aimés des élèves, les plus estimés des parents — il y en a toujours quatre ou cinq comme cela dans un lycée — entrassent dans l'administration de l'enseignement secondaire, et souvent les inspecteurs généraux leur font des invites et leur disent : « N'aimeriez-vous pas à vous tourner de ce côté? Cela vous plairait; vous réussiriez bien. » Mais en général, les professeurs les meilleurs remercient de l'honneur grand, s'excusent et se dérobent; ils aiment mieux leur classe. Cela tient surtout à ce qu'on ne laisse pas aux chefs de nos établissements assez de liberté. Peut-être les traitements ne sont-ils pas suffisants — je ne connais pas bien les chiffres — mais tel que je connais le personnel de l'Université c'est moins la question de traitement qu'un sentiment très honorable qui empêche nos meilleurs professeurs de répondre à cet appel. Ils se sentent à peu près les maîtres, dans leur classe; ils savent que, comme proviseurs, ils ne pourraient avoir que bien peu d'indépendance et d'initiative. En théorie, les directeurs, les recteurs admettent volontiers que les chefs d'établissements devraient avoir les coudées plus franches; mais les habitudes prises sont les plus fortes, et ces mêmes administrateurs, en fait, tiennent dans une très étroite dépendance les proviseurs placés sous leur autorité, qu'ils sont accoutumés à considérer comme de simples agents d'exécution.

Je serais partisan de refondre certains règlements et surtout de rompre avec certaines habitudes — ce qui serait beaucoup plus difficile — et de permettre à un proviseur d'essayer telles dispositions, telles distributions du service qu'il croirait utiles, qu'il penserait convenir plus particulièrement au milieu particulier dans lequel se trouve son collège, à l'esprit de la province et du département qu'il habite.

M. le Président. En somme, vous demandez une certaine autonomie.

M. Perrot. Je voudrais que le proviseur pût choisir dans une certaine mesure son personnel, qu'il fût consulté même sur le choix des professeurs, que les maîtres répétiteurs fussent davantage dans sa main et intéressés à le satisfaire. On lui envoie des professeurs sans jamais lui demander son avis, même dans les lycées de Paris, et surtout on ne le laisse pas maître de constituer lui-même ce personnel qui est placé directement sous son autorité,— celui des maîtres répétiteurs, — c'est très fâcheux, et j'ai reçu les confidences de certains proviseurs intelligents qui me disaient combien cela les décourageait.

Ils ne peuvent rien faire, essayer une répartition des élèves, un arrangement entre certaines classes, sans avoir une autorisation écrite et en due forme, et du recteur, et surtout du Ministère; le recteur lui-même n'ose guère prendre aucune responsabilité grave, en matière d'enseignement secondaire; ne devrait-il pas, en règle générale, être chargé, comme il le

faisait autrefois, de recruter et de composer le personnel des collèges de son académie? Il y a là un excès de centralisation; je suis sûr que si les proviseurs étaient plus libres, il y aurait plus de professeurs distingués qui consentiraient à entrer dans l'administration. Nous avons vu, quand on peut le faire,— on l'a fait par exception, — que cette mesure donne d'excellents résultats, de choisir les proviseurs parmi des hommes qui honorent l'enseignement secondaire et y tiennent les premières places. Je puis vous citer M. Girard, qui a été, pendant les vingt dernières années de sa vie, proviseur de Louis-le-Grand et ensuite de Condorcet. Il y a maintenant à la tête du lycée Louis-le-Grand un de mes anciens élèves, qui a été un de mes meilleurs professeurs de Paris; le même fait s'est produit à Nîmes avec M. Darboux; mais ce ne sont que des exceptions.

Je voudrais encore vous dire un mot, en me contentant d'une rapide indication, sur une des raisons qui, selon moi, expliquent dans une certaine mesure ce qu'on a appelé le malaise de l'Université et cette diminution du nombre des élèves dont on a parlé dans plusieurs dépositions et dans la presse.

L'Université souffre d'un mal qui ne saurait échapper à ceux qui sont mêlés à ses affaires; ce grand corps n'a pas les moyens d'éliminer assez promptement les éléments perturbateurs qui viennent troubler et entraver chez lui le développement normal de la vie. Jadis, lors du Coup d'État de 1851 et de la fondation de l'Empire, des mesures injustes et violentes avaient été prises contre certains des meilleurs serviteurs de l'Université; aussi, après la chute de ce régime, s'est-on préoccupé, avec raison, d'assurer des garanties aux professeurs; mais on a fini par trop désarmer l'administration, l'autorité et le Ministre. En ce moment, il est certain que l'administration est désarmée à un point dont seuls peuvent se faire une idée ceux qui font partie des conseils de l'Université. La grande majorité des professeurs sont la droiture et la conscience mêmes; mais, dans un corps qui comprend des professeurs par milliers, il faut bien qu'il y en ait de médiocres et il y en a même, en très petit nombre, qu'on peut appeler mauvais.

Les uns le sont parce qu'ils sont incapables, les autres — et c'est le cas le plus rare heureusement — parce qu'ils sont vicieux.

Les incapables, ceux qui ne peuvent arriver à tenir une classe, même la moins nombreuse, font déjà grand tort à un collège ou à un lycée; plus d'un père en retire son fils pour ne pas le confier à un maître entre les mains duquel il ne ferait aucun progrès; mais que dire des vicieux? Par le scandale de certaines habitudes grossières ou de certaines fautes que connaît toute la ville, ils déconsidèrent l'établissement auquel ils appartiennent; quelque chose de cette mésestime rejaillit jusque sur les meilleurs de leurs collègues. L'enseignement libre est exposé aux mêmes accidents, aux mêmes mécomptes; mais quand ceux-ci se produisent, quels avantages il a sur l'enseignement public! Que, par son incapacité notoire ou par une faute grave, un maître vienne à compromettre une des maisons qui nous font concurrence, on se débarrasse de lui, sans autre cérémonie, et, du jour au lendemain, on le remplace.

Chez nous, on se souvient que le délinquant a versé à la Caisse des retraites pendant dix, quinze ou vingt ans; il a acquis des droits, dit-on; impossible de le mettre sur le pavé.

M. le Président. Que proposeriez-vous ?

M. Perrot. C'est une grande difficulté, mais je tenais à signaler le mal à la Commission. Je n'ose pas espérer que l'on fasse bénéficier ces malheureux de compensations qui servent à consoler d'autres échecs; je ne demande pas, quand un professeur a mal fait sa classe, qu'on le nomme receveur particulier ou trésorier payeur général; mais je voudrais qu'on trouvât un moyen quelconque pour permettre à l'Université de s'en défaire et qu'il y eût tout au moins pour le Ministre des moyens de frapper un peu plus vite et d'une manière plus directe, quand il s'agit surtout d'une faute grave et déshonorante.

C'est ainsi que tous les ans revient devant le comité le nom de professeurs qui sont quelquefois de très braves gens, mais qui ne peuvent pas tenir trois élèves; le proviseur et le recteur écrivent lettres sur lettres pour supplier le Ministre d'en débarrasser le lycée, dont il diminue la clientèle; quand les enfants doivent entrer dans sa classe, c'est une désertion générale. Le Ministre finit par déférer à ce vœu; si ce fléau des lycées est à Gap, on le nomme à Pontivy; l'année suivante on l'enverra à Bayonne ou à Vesoul. On le promène ainsi à travers la France; lycée après lycée souffrent de son passage: mais on est arrêté par

la considération des droits acquis, comme on dit, et l'on ne possède aucun moyen de mettre fin à ces ravages, à cette course funeste dont pâtissent successivement les lycées les moins prospères.

M. le Président. Mais vous n'avez pas de solution à nous proposer ?

M. Perrot. Pour ceux-là je comprends encore, dans une certaine mesure, l'indulgence; mais il y a ceux qui causent du scandale. Pour ceux-là il y aurait des réformes législatives à faire. Le Ministre n'a contre eux qu'un droit; il peut les suspendre, mais il est forcé de leur laisser le traitement complet, tandis que si un professeur est malade, un professeur chargé de famille, on lui donne son traitement complet pendant trois mois et, au bout de ce délai, on est forcé de le mettre à demi-traitement et au bout de trois autres mois à quart de traitement.

Au contraire, si un professeur a causé du scandale, on ne peut que le suspendre en lui laissant tout son traitement; on le déférera au conseil académique, je le veux bien, mais la session peut n'avoir lieu que trois ou quatre mois après et jusque-là il aura touché tout son traitement. Le conseil académique est souvent très indulgent, le conseil de l'Université l'est encore plus ou au moins autant; on est très pitoyable dans l'Université, surtout quand il y a en jeu une femme et des enfants, et en réalité il y a beaucoup de gens qui abusent de ce que le Ministre est désarmé et qu'il ne peut pas immédiatement, par une révocation, un retrait d'emploi, faire un exemple et donner satisfaction à l'opinion publique; on abuse aussi de cette indulgence un peu débonnaire des conseils académiques ou du conseil de l'Université.

Il y aurait là évidemment quelque chose à revoir; c'est une infériorité pour l'Université vis-à-vis de l'enseignement libre qui n'a pas les mains liées.

M. le Président. Nous tiendrons compte des observations que vous avez bien voulu nous présenter, Monsieur Perrot, et nous vous remercions de votre intéressante déposition.

Déposition de M. Paul LEROY-BEAULIEU.

M. le Président. Monsieur Leroy-Beaulieu, vous êtes professeur au Collège de France, et membre de l'Institut; vous vous êtes occupé surtout de questions économiques. Voulez-vous nous dire dans quelle mesure notre système d'enseignement vous paraît conforme aux besoins nouveaux d'une société qui se transforme ?

M. Paul Leroy-Beaulieu. Je n'ai pas l'honneur d'appartenir à l'Université, et c'est la seule raison pour laquelle je puis avoir à déposer devant vous, car je partage sur la plupart des points l'opinion qui vient d'être exposée avec tant d'éloquence par M. Perrot. Mais, m'étant beaucoup occupé des questions économiques et financières, mon opinion a pour origine et pour sanction une vie consacrée à un autre genre d'activité.

Je crois comme M. Perrot qu'il y a beaucoup plus de vertu éducative dans les littératures anciennes que dans les littératures modernes et je crois, comme lui également, qu'il peut y avoir plus d'utilité à ce que l'esprit humain traverse successivement et rapidement les différentes étapes par lesquelles a passé l'humanité.

La grande question qui domine tout, en matière d'instruction, c'est la question du latin, bien qu'elle ne soit pas posée ici et qu'il ne soit question que du grec.

C'est à propos du latin que je voudrais vous dire quelques mots, et précisément parce que je suis un homme qui, après avoir quitté le lycée, après avoir fait des études à l'étranger, après avoir été étudiant en Allemagne, ce qui était rare dans ce temps-là, s'est adonné à l'étude des problèmes pratiques, je n'ai jamais éprouvé, quant à moi, qu'avoir fait de fortes études classiques fût une gêne pour comprendre les questions de finance, les questions économiques, les questions coloniales, pour aimer la colonisation et pour en faire. J'avoue que je suis tout à fait confondu quand j'entends des conférences de littérateurs, du plus haut mérite sans doute, mais qui ne se sont jamais occupés de finances, ni de questions écono-

miques, ni de colonisation, déclarer que si on n'apprenait pas le latin les français seraient beaucoup plus aptes à comprendre et à aimer tous ces sujets, auxquels eux-mêmes ont toujours négligé de s'initier. J'ai ressenti, tout au contraire, que de fortes études latines comme on en faisait au temps de mon adolescence (de 1856 à 1862), donnaient à l'esprit une étendue, une vigueur à la fois et une souplesse, qui lui permettent de maîtriser les connaissances dont je viens de parler, qui le rendent apte à bien juger et à réussir dans les problèmes et les applications économiques.

Pour la colonisation, en particulier, je suis d'un avis absolument opposé à celui de ces très distingués et éloquents conférenciers ; moi-même je me suis occupé de la colonisation depuis très longtemps théoriquement, et je m'en occupe aussi pratiquement. Je vais tous les ans, depuis 1885, dans une de nos colonies, la Tunisie, où je dirige un vaste domaine. Je me suis intéressé dans les plus importantes entreprises de l'Afrique et du nord et du sud et du centre. Je crois pouvoir dire que la bonne éducation classique que j'ai reçue a été, pour beaucoup dans mon goût pour la colonisation et que notre province d'Afrique, en tant qu'ancienne province romaine, sur laquelle dès l'enfance, dans Salluste, j'ai lu des descriptions intéressantes, a eu pour moi, de ce seul chef, un attrait dès le premier âge ; cet attrait a duré, s'est même développé et le charme qu'exerce sur moi la Tunisie et l'Algérie se rattache en partie à l'enseignement classique à travers duquel j'ai commencé à les apercevoir.

Cette absolue divergence d'opinion avec d'élégants lettrés qui ne sont guère sortis de leur cabinet est la raison qui m'a fait accepter de déposer devant vous quand votre honorable président m'a fait demander si j'aurais quelque chose à dire à la Commission.

Je ne suis pas universitaire, tout en étant professeur dans un grand établissement de l'État, mais c'est précisément parce que je ne suis pas universitaire et parceque j'ai, sur beaucoup de points, des idées analogues à celles de M. Perrot que je crois qu'une note identique, provenant d'une origine tout à fait autre, peut présenter quelque intérêt.

Je crois, en outre, parlant en économiste, en homme qui étudie les relations et les situations respectives des différents peuples, et recherche leurs chances diverses de succès, je crois qu'il ne faut pas trop chercher à américaniser la France ; je m'occupe surtout de questions économiques, tout en ayant fait en Allemagne, à Bône et à Berlin des études de philosophie pure. L'économie politique et la finance, c'est là, je ne dirai pas ma carrière, mais l'objet principal de mes méditations et de mon activité. J'admire beaucoup les États-Unis d'Amérique, incontestablement ; mais je juge que les peuples ont des vocations différentes qui tiennent à leurs traditions, à leur tempérament, à l'ensemble du milieu où ils vivent, à la race peut-être aussi ; il ne faut pas abandonner ses qualités et ses mérites propres pour chercher à prendre les qualités et les mérites des autres. En général, on ne réussit que dans la première partie de cette tâche, c'est-à-dire qu'on s'appauvrit et se dégrade sans compensation suffisante. Du reste, à propos des États-Unis, il ne faut pas oublier qu'à l'heure actuelle, et depuis déjà quinze ou vingt ans, ce pays fait les plus grands efforts pour créer un enseignement supérieur et un enseignement secondaire classique.

Notamment les hommes d'action qui ont le mieux réussi aux États-Unis, ceux qu'on appelle les milliardaires, quoiqu'aucun d'eux peut-être n'ait un milliard, emploient une partie de ces fortunes considérables qu'il leur arrive de faire à doter des établissements de très haut enseignement, d'enseignement désintéressé. Ce qu'ils fondent, ce ne sont pas des écoles techniques, ce sont des universités sur le modèle de celles de l'Europe.

Quoi qu'on fasse, la France sera toujours, d'après ses traditions et ses antécédents, un peuple distingué et artiste. Je ne crois pas que jamais la France puisse arriver à lutter d'une manière victorieuse dans la généralité des industries communes avec l'Angleterre, avec l'Allemagne et même avec les États-Unis ; ne serait-ce que la pauvreté de son sol, en charbon et en métaux qui la constituent en infériorité à ce point de vue. Cela ne veut pas dire qu'elle doive abandonner complètement ces branches d'industrie, mais elle ne doit pas leur sacrifier les branches où elle excelle et pour lesquelles elle a une vocation éminente, tant par le tempérament du peuple que par la tradition, cette tradition de quatorze siècles qui pèse moins sur nous qu'elle ne nous soutient, en définitive.

apprendre l'anglais, même l'allemand, mais ils en auraient davantage peut-être encore, parfois du moins, à sacrifier cette dernière langue au profit de l'espagnol et du russe.

Cependant il ne faut pas croire que le gros du pays ait plus d'intérêt à savoir les langues vivantes qu'à savoir le latin : sur les 38 millions d'habitants de la France, sur les 10 millions d'adultes, combien y en a-t-il qui auront jamais l'occasion de placer un mot d'allemand ou d'anglais? Très peu, sauf ceux qui vont à l'étranger comme voyageurs. Par conséquent, l'intérêt pratique à savoir l'anglais ou l'allemand, quoiqu'il soit grand pour certaines catégories d'individus, notamment les esprits cultivés, — je ne dirai pas les intellectuels, puisque ce mot est devenu suspect; il est vrai qu'on peut le prononcer maintenant, puisque les gens qui se réclament de l'intelligence viennent de se diviser et ont ainsi, aux yeux du public, réhabilité le mot. (*Sourires.*)

M. le Président. Vous allez donner une date certaine à notre enquête. (*Rires.*)

M. Paul Leroy-Beaulieu. Quoique, disais-je, cet intérêt à savoir les langues vivantes soit grand pour les personnes qui s'occupent de questions générales littéraires ou scientifiques et d'autre part pour un certain nombre, plus limité qu'on ne le croit, de commerçants, cette connaissance n'est pas d'une nécessité certaine ni même d'une utilité grande pour l'ensemble de la population. En ce qui concerne la correspondance commerciale, cependant, il serait bien à désirer que les grandes maisons Françaises puissent s'adresser à des Français, sans être obligées de recourir comme cela a lieu généralement à des Suisses. Mais il faudrait pour cela que l'enseignement des langues modernes, laissé à l'option des jeunes gens, portât sur beaucoup plus de langues que l'anglais et l'allemand.

En résumé, quoique économiste, quoique colonial, quoique — je vais encore prononcer un mot suspect — quoique financier, dans une certaine mesure, puisque je traite constamment les questions de finances, je suis partisan de l'enseignement classique comme base de l'éducation des enfants qui ont une intelligence assez développée, très supérieure à la moyenne et apte aux études théoriques, ou bien encore des enfants qui sont dans une situation matérielle leur permettant de faire des études prolongées. Je ne suis pas, au contraire, partisan de cet enseignement pour les personnes qui n'ont pas une situation matérielle ou une intelligence suffisantes. En ce qui concerne les grandes écoles, je ne ferai pas, je l'avoue, toutes les concessions de M. Perrot. Pour le droit notamment, je crois qu'il faut continuer à exiger le latin et ce qui subsiste de grec dans notre enseignement. Quant à la médecine, je ne me prononcerai pas. Je crois bien que cet enseignement ne peut pas être nuisible.

M. Baudon. Dites : nécessaire.

M. Paul Leroy-Beaulieu. Tout ce que je pourrai dire, c'est qu'il ne faudrait pas priver l'humanité des services de grands médecins autodidactes qui n'auraient pu recevoir l'enseignement qu'à partir de 15 ou 16 ans et qui se trouveraient un peu en retard pour faire leurs études classiques avant de faire celles de médecine. Mais je crois qu'on peut priver l'humanité de grands avocats. (*Rires.*) J'en demande pardon à M. le Président. J'ai été moi-même reçu avocat.

M. le Président. Il semble que l'humanité ne manque pas plus de médecins que d'avocats. (*Sourires.*)

M. Paul Leroy-Beaulieu. Il n'y a pas d'inconvénient à priver l'humanité d'un grand avocat, et il pourrait y en avoir à la priver d'un grand médecin.

M. le Président. Pasteur n'était pas médecin. Cela ne l'a pas empêché de faire ses admirables découvertes.

M. Paul Leroy-Beaulieu. J'en arrive au baccalauréat. Je crois qu'il y a beaucoup de choses à lui reprocher; mais je ne vois pas trop comment on pourrait s'en passer. On dira qu'on s'en passe en Allemagne, qu'il est remplacé par des examens de passage d'une classe à une autre. A cela on pourrait faire deux réponses : la première est banale et on rougit presque de l'énoncer. C'est que la France n'est pas l'Allemagne.

Le tempérament n'est pas le même, ni les institutions et les traditions. La seconde réponse est tirée de la liberté de l'enseignement. Mais quand même ces objections ne tiendraient pas, je ne serais pas l'ennemi absolu du baccalauréat. La plupart des personnes qui veulent le supprimer le rétablissent en l'appelant certificat d'études ou autrement encore. C'est une autre étiquette sur la même bouteille.

Le baccalauréat, pour ceux qui ont fait de

bonnes études, est une épreuve qui n'est pas bien difficile. Il est très rare que les premiers élèves des classes des lycées échouent. Cela peut arriver. C'est un malheur possible. Même pour ceux qui ont fait de bonnes études il n'est pas mauvais d'en faire une revision complète dans les deux dernières années. Je ne vois pas qu'il soit fâcheux, quand on a mis cinq ou six ans à apprendre toute l'histoire qu'on ait à se la remémorer pendant quelques mois avant un examen qui clôt les études. Quant à ceux qui ont fait de mauvaises classes, c'est peut-être pour eux le seul moyen d'apprendre quelque chose.

Beaucoup de jeunes gens n'apprendraient rien s'il n'y avait pas de baccalauréat. Cela les soumet à une épreuve qui n'est pas celle que des éducateurs auraient choisie et qui consiste à s'ingurgiter pendant quelques mois des notions d'ordres divers. Mais encore est-il que cela les fait travailler, mécaniquement peut-être, il en reste toujours quelque chose; c'est préférable à l'absence absolue d'effort et de notions.

M. Combes, si je ne me trompe, disait que le baccalauréat avait cet inconvénient d'être trop aléatoire et de soumettre les esprits à des épreuves dont le peu de justice parfois pouvait froisser les enfants. Le reproche pourrait porter, s'il s'agisssait d'enfants de sept à douze ans. Mais il s'agit de jeunes gens de seize à dix-huit ans. Je ne crois pas que l'aléa de l'examen pour les jeunes gens médiocres et les échecs même que sinon de très bons élèves, du moins d'assez bons peuvent essuyer soient une objection contre le baccalauréat.

En effet, que doit être l'éducation? Une certaine préparation à la vie. Or la vie, quoi qu'on fasse, comportera toujours un certain nombre de mécomptes, même pour les natures les plus méritantes. Si un élève bien préparé tombe sur une question qui l'arrête ou s'il se trouve dans un mauvais jour, il aura le désagrément d'un échec. Ce sera une préparation à bien d'autres mécomptes qu'il éprouvera plus tard, et je ne vois pas que ce soit un mal, d'autant plus que la conséquence de cet échec sera l'obligation de repréparer l'examen pendant six mois encore. Ce n'est pas un châtiment tel, si immérité qu'il soit, qu'un jeune homme ayant quelques ressources de caractère puisse en être accablé. Je ne suis donc pas d'avis de supprimer le baccalauréat. On pourrait seulement le rendre un peu moins touffu. Il faudrait dégager cette épreuve, de même que l'enseignement, d'ailleurs, des minuties excessives, grammaticales, géographiques, d'histoire naturelle, etc., n'enseigner que les choses essentielles, les grandes lignes et surtout la méthode pour apprendre et juger, s'adresser plus à l'intelligence et moins à la mémoire.

Je dirai, en terminant, quelques mots de l'enseignement moderne. On en a fait une contrefaçon de l'enseignement classique et cela lui enlève toute valeur. Il y a trois catégories de personnes à distinguer, et encore les deux premières se fondent en presque une seule dans la politique : il y a les personnes exceptionnellement douées et il y a celles qui sont dans une situation matérielle qui leur permet d'employer tout le temps nécessaire à une bonne éducation. C'est à ces deux catégories que sont destinées les études classiques. Une autre catégorie peut être bien douée à d'autres points de vue, au point de vue de l'action, par exemple. Celle-là a besoin d'une éducation plus rapide.

Il y a des gens qui, en dehors des études classiques, sont très intelligents : un bon industriel, un bon entrepreneur peut avoir des facultés de caractère et d'esprit supérieures et en elles-mêmes et au point de vue des résultats sociaux à celles de bons élèves de l'enseignement classique. A ces personnes, il faut une instruction rapide, terminée à quinze ou seize ans. Notre enseignement moderne est beaucoup trop prolongé pour donner les résultats qu'on peut légitimement en attendre.

Il faudrait que ce ne soit qu'un enseignement primaire plus développé, où l'on pût étudier les langues modernes au point de vue beaucoup plus de la conversation et de la correspondance usuelle que de la littérature, où l'on ne fît pas de l'étude des œuvres de Shakespeare et de Gœthe l'objet d'un travail prolongé analogue à l'étude que l'on fait ailleurs des œuvres d'Homère ou de Virgile. C'est une méthode qui ne convient pas le moins du monde à cet enseignement, destiné à faire des hommes qui se distingueront dans la pratique de la vie et dans la poursuite de résultats rapides.

Il faudrait donc là un enseignement primaire supérieur. On pourrait conserver le titre, quoiqu'il soit un peu contestable: « d'Enseigne-

ment moderne », il prête à la critique en ce sens qu'il semble signifier que l'autre est archaïque et démodé. Cet enseignement nouveau qu'on s'efforce de fonder, sans trop y réussir, doit développer l'esprit du jeune homme, puisque toute espèce d'éducation tend à développer l'esprit, mais dans une autre direction.

L'enseignement classique développe l'esprit dans une direction théorique. Il est fait pour ce qu'on a appelé les professions libérales, qui sont surtout théoriques : l'occupation d'un juriste est une occupation théorique; l'occupation du médecin est en grande partie théorique. Au contraire un industriel, un commerçant, un entrepreneur ont besoin de développer leurs facultés pratiques.

Je voudrais donc que l'enseignement moderne se distinguât beaucoup plus de l'enseignement classique. Je voudrais qu'il ne consistât pas seulement dans l'explication approfondie de passages d'*Hamlet,* de *Macbeth,* de *Faust* ou de la *Trilogie de Wallenstein*, comme on explique Virgile ou Tite-Live. Il faudrait que cet enseignement rendît le jeune homme à la vie pratique dès quinze ou seize ans au plus tard. C'est ainsi qu'on pourrait constituer des cadres commerciaux et industriels solides et progressifs.

Telles sont les explications que je désirais donner à la commission. Si je les ai fournies, c'est, je le répète, parce qu'il me semble nécessaire qu'on ne reste pas sous l'impression des discours ou des écrits de personnes ayant des talents littéraires de premier ordre et qui, s'étant éprises tardivement, en dilettantes, des sujets concernant la vie pratique des peuples, viennent, avec la magie de leur style ou de leur parole, vous indiquer *a priori* ce qu'il convient de faire pour favoriser la colonisation, les finances, le commerce ou l'industrie, dont elles ne se sont jamais occupées et qu'elles s'imaginent connaître par intuition.

M. le Président. Monsieur Leroy-Beaulieu, nous vous sommes reconnaissants de votre intéressante déposition.

Séance du vendredi 27 *janvier* 1899

Présidence de M. RIBOT

Déposition de M. Anatole LEROY-BEAULIEU.

M. le Président. M. Leroy-Beaulieu, vous êtes membre de l'Institut. Vous n'appartenez pas à l'Université, mais vous vous êtes occupé souvent de cette question de l'enseignement qui nous préoccupe aujourd'hui. Vous avez reçu notre questionnaire. Vous avez toute liberté de vous expliquer sur l'ensemble ou sur les points que vous avez choisis.

M. Anatole Leroy-Beaulieu. Messieurs, je ne vais vous parler que de quelques points qui m'intéressent particulièrement ou que je puis connaître moi-même.

Vous me permettrez cependant de faire une première observation qui m'est suggérée par le commencement même du questionnaire. Je vois qu'on se préoccupe, et non peut-être sans raison, de la situation de l'enseignement universitaire vis-à-vis de l'enseignement libre.

J'ajoute que les craintes manifestées pour l'enseignement public me paraissent une raison de respecter l'enseignement libre; car c'est l'existence même de cet enseignement libre qui contraint l'enseignement d'Etat à faire une sorte d'examen de conscience et à chercher quels sont pour lui les moyens d'amélioration.

Chacun connaît du reste la principale raison pour laquelle nombre de familles se portent de préférence vers l'enseignement libre; — c'est qu'elles croient y trouver plus de garanties, non pas assurément pour l'instruction, mais pour l'éducation. Cela seul, à mon sens, indique dans quelle voie on doit chercher à améliorer l'enseignement public. Les professeurs et les maîtres d'étude offrent assurément toutes garanties au point de vue de l'enseignement et de l'instruction, mais peut-être n'en offrent-ils pas toujours autant au point de vue de l'éducation.

En outre, je crois qu'aujourd'hui il y a une sorte d'émiettement des forces dans l'enseignement de l'Etat. Il y a trop de petits collèges de toutes sortes; il y aurait profit à en diminuer le nombre, à concentrer l'enseignement dans les grands établissements, dans les lycées, par exemple, ou dans les collèges des villes importantes. On pourrait, du reste, ne pas supprimer entièrement les petits collèges, mais s'en servir comme d'établissements accessoires qui prépareraient les élèves jusqu'à la classe de quatrième ou de troisième, et de là les jeunes gens pourraient passer dans un établissement plus considérable où ils auraient plus de chances de rencontrer un enseignement d'une nature élevée.

En ce qui concerne l'éducation physique, je crois qu'on a très bien fait de donner plus de place aux exercices du corps qu'on ne leur en donnait de notre temps, quoiqu'on ait peut-être, à cet égard, exagéré les habitudes anciennes; mais aujourd'hui je crains qu'on ne tombe parfois, en certains établissements, d'un excès dans l'autre. Ainsi il y a une observation souvent faite par les médecins et les hommes de science. c'est que si l'exercice physique est une excellente chose, la fatigue physique est une mauvaise chose, et l'exercice va aujourd'hui, dans certains de nos lycées, jusqu'à la fatigue. Or, il est incontestable que fatiguer le corps n'est pas du tout une manière de se préparer au travail de l'esprit; des enfants surmenés par des exercices physiques ne sont plus capables ensuite de se livrer à un travail intellectuel.

De ce côté, il faut donc se mettre en garde contre l'excès.

J'en viens maintenant à ce qui m'intéresse particulièrement et me paraît l'objet capital de votre enquête, la question de l'enseignement classique. Je ne parlerai pas de l'organisation de l'enseignement, ce sont des questions trop spéciales pour moi, mais je vous soumettrai quelques observations sur l'enseignement classique lui-même.

Je suis, quant à moi, de ceux qui croient que l'enseignement classique avec les langues anciennes comme base est encore le meilleur instrument de haute culture de l'esprit; je crois, en outre, qu'il est particulièrement adapté aux traditions françaises, à l'esprit français et à l'esprit latin dont la France, non sans quelque raison, a le légitime orgueil de se prétendre le premier représentant.

Pour moi qui ai beaucoup voyagé, qui ai pratiqué beaucoup de peuples étrangers, il y a une chose qui m'a souvent frappé, c'est la supériorité générale, l'étendue d'esprit qu'ont les hommes qui ont fait des études classiques comparés à ceux qui n'en ont pas fait. Je ne veux pas dire qu'il n'y ait pas des hommes très distingués, parfois même des hommes très remarquables parmi ceux qui n'ont pas étudié les langues anciennes; mais, toutes choses égales d'ailleurs, la supériorité de ceux qui ont passé par l'enseignement classique, dans tous les pays que j'ai connus, m'a toujours semblé manifeste.

Une des raisons qui me font désirer le maintien de l'enseignement classique par les langues anciennes, c'est que cet enseignement a un caractère d'universalité; ce n'est pas à tort qu'on a donné à ces études le nom d'humanités.

Les langues anciennes, les langues mortes n'ont pas pour nous de caractère strictement national; elles ont en quelque sorte un caractère international ou supranational, cosmopolite, catholique dans le sens étymologique du mot, de sorte qu'elles peuvent contribuer à donner aux différents peuples, ou à l'élite des différentes nations, une culture générale de même nature; je vous avoue qu'en ce temps où le sentiment national aboutit souvent à un nationalisme étroit et exclusif, je considère cela comme une chose importante.

Vous savez tous, comme moi, qu'autrefois le latin était la langue habituelle des hommes de science; peut-être est-il à regretter même pour nous, Français, que le latin ait perdu cette place, parce que le temps où nous pouvions espérer que notre langue remplacerait le latin semble malheureusement passé. Mais alors même que le latin n'est plus la langue internationale, il n'en contribue pas moins, par l'enseignement, à donner un caractère commun à la culture des différentes nations civilisées, et je crois qu'il serait très fâcheux que la France, qui est une nation latine, donnât la première le signal de l'abandon du latin.

Le latin et le grec ont un autre avantage que ne peuvent avoir les langues vivantes; le latin et le grec offrent un instrument d'instruction neutre en quelque sorte. On vante beau-

coup la neutralité de l'enseignement ; à certains égards, peut-être a-t-on poussé ce besoin de neutralité trop loin ; il n'y en a pas moins là une considération d'une réelle importance à laquelle je ne suis pas insensible.

Or, si on veut trouver un enseignement littéraire qui présente un caractère de neutralité, c'est évidemment chez les Latins et chez les Grecs, par la bonne raison que les auteurs anciens n'ont pas pris part aux querelles contemporaines, qu'ils sont généralement placés au-dessus de nos querelles religieuses, politiques ou sociales. Je crois que, de ce côté, il y a une véritable supériorité de l'enseignement par les langues anciennes; cet enseignement peut avoir une sérénité que vous trouverez difficilement dans la culture moderne. Si vous preniez des écrivains français, il serait difficile d'en faire le fondement unique et principal de l'enseignement, à moins que vous ne vous résigniez à les expurger, à les mutiler, à en supprimer souvent les parties principales. Vous avez, d'un côté, des écrivains religieux, des prédicateurs, des apologistes du christianisme et de l'Eglise ; vous avez, d'un autre côté, des philosophes, des adversaires du christianisme ou du catholicisme; trouver une voie moyenne entre les deux est chose difficile. Et remarquez que l'observation que je fais pour les classiques français s'applique également aux classiques de la plupart des pays étrangers. Ils n'offrent pas toujours les éléments d'un enseignement neutre, et je crois que cela n'est pas sans importance.

Il y un reproche devenu banal qu'on adresse à l'enseignement classique, et sur lequel je ne crois pas nécessaire de m'arrêter longtemps; on reproche aux classiques de ne pas préparer à la vie active, de ne pas former des hommes propres au commerce ou à l'industrie. Aujourd'hui que nous sommes épris de colonisation on dit que l'enseignement classique ne peut nous donner ni voyageurs, ni colons, ni explorateurs. C'est là, selon moi, un point de vue superficiel. D'abord la France était bien un pays de colonisation aux XVIIe et XVIIIe siècles, à l'époque où le latin était la base de l'enseignement, où l'on n'étudiait même guère autre chose que le latin. Ensuite, nous avons l'exemple de grands pays colonisateurs et commerçants, l'Angleterre, la Hollande, l'Allemagne, où l'enseignement classique est demeuré en honneur. Ce ne sont pas du reste, en général, les hommes qui font de longues études, qu'elles soient anciennes ou qu'elles soient modernes, qui colonisent de leur personne; le colon qui va s'établir en pays d'outre-mer est rarement un homme ayant eu le loisir d'acquérir une haute culture. En tout cas, si vous prenez les nations contemporaines, je ne crains pas qu'on puisse dire que l'enseignement classique ait nui à la colonisation ou au commerce de l'Angleterre ou de l'Allemagne.

Si je pouvais citer des exemples particuliers, je vous dirais que je connais nombre de personne autour de moi, et jusque dans ma propre famille, que les études classiques n'ont pas empêché de voyager ni d'apprendre les langues étrangères, ni même de s'intéresser d'une manière effective aux entreprises coloniales.

M. le Président. Tout le monde sera d'accord sur ce point; seulement la question est de savoir s'il faut donner l'enseignement classique à toutes ces générations qui s'y précipitent.

M. Anatole Leroy-Beaulieu. Je vais y venir tout à l'heure. Je vous demande auparavant la permission de vous signaler un fait intéressant et qui n'est pas très connu. Ce qui s'est passé dans d'autres pays, en Allemagne, en Angleterre, dans les pays voisins du nôtre, on le sait généralement.

Il n'en est pas de même de la Russie. Or, il y a eu, à propos de l'enseignement classique, dans l'empire russe, une sorte d'évolution des esprits et comme une volte-face qui est assez curieuse. Les Russes, au commencement du siècle, sous Alexandre Ier avaient trouvé que l'enseignement classique faisait en quelque sorte partie de cette civilisation occidentale qu'ils cherchaient à importer chez eux; aussi avaient-ils essayé d'introduire dans leurs établissements d'enseignement l'étude des langues anciennes. Sous le règne de Nicolas Ier il y eut à cet égard un changement considérable; les idées révolutionnaires commençaient à s'infiltrer en Russie ; il y avait des sociétés secrètes, et l'année même de l'avènement de Nicolas Ier il y avait eu une insurrection. On s'imagina que les études classiques pouvaient être rendues en partie responsables de cet esprit révolutionnaire ; on fit la remarque que les écrivains anciens, que Démosthène, Cicéron, Tacite, étaient de mauvais précepteurs pour les futurs sujets d'un empereur autocrate.

la langue française; je ne suis pas le premier qui vous aura dit que l'on ne peut bien savoir le français que si on sait le latin; mais il sert aussi à apprendre d'autres langues peut-être trop négligées aujourd'hui, les langues latines, l'italien et l'espagnol notamment, qui ont une grande importance politique et commerciale.

Je dirai même que la grammaire latine rend plus facile l'étude des langues slaves. J'ai vu des femmes ou des hommes ignorant le latin essayer d'apprendre le russe ou le polonais et reculer devant les déclinaisons; or ces déclinaisons slaves sont analogues à celles du latin et du grec; la connaissance même superficielle du latin rend beaucoup plus facile l'étude de ces langues d'une importance croissante.

Maintenant est-ce à dire, parce que je défends l'enseignement classique, que je trouve tout parfait dans la manière dont on le professe? Non! assurément. Je crois, quant à moi, que ce qui pèche surtout ce sont les méthodes; autant que je puis m'en rendre compte, les méthodes sont trop pédantesques; la grammaire y tient trop de place et y est trop compliquée. Autrefois nous avions des rudiments beaucoup plus courts et plus simples, qui suffisaient pour apprendre une langue ancienne. La contradiction est d'autant plus grande à avoir des grammaires compliquées qu'on ne cherche plus, comme on le faisait dans ma jeunesse, à apprendre à écrire en latin ni à faire des vers latins. Chose au moins bizarre, depuis qu'on ne fait plus de vers latins, on apprend la métrique latine avec de grandes complications. Aujourd'hui les principaux ennemis de l'enseignement classique sont les grammairiens et les philologues. C'est une faute capitale d'avoir introduit la philologie dans l'enseignement secondaire.

Si vous vouliez simplifier les méthodes, si vous aviez des grammaires courtes et substantielles qui ne fussent pas surchargées de règles et d'exceptions, le latin et même le grec paraîtraient moins rébarbatifs aux enfants, qui tireraient plus de profit de l'enseignement. On devrait chercher à mettre les collégiens en état de lire les auteurs en commençant par les plus faciles.

J'en viens à l'enseignement moderne. Il va de soi, après ce que je viens de dire, que je ne suis pas partisan de ce qu'on appelle l'enseignement moderne. Cela me paraît être une conception hybride, en tant que cet enseignement est plus ou moins calqué sur l'enseignement classique, avec cette différence qu'on y a substitué au latin l'étude des langues vivantes. Ce n'est pas que je tienne les langues vivantes pour incapables de servir à la culture de l'esprit; loin de là: pour ma part, je sais plus ou moins cinq ou six langues vivantes et je les considère comme un instrument de culture très précieux, je dirais même indispensable.

Seulement je ne crois pas que les langues vivantes puissent rendre, dans l'enseignement, les mêmes services que les langues classiques. Pour qu'il en fût ainsi, il faudrait les apprendre par des méthodes différentes de celles qui servent à l'enseignement moderne.

J'entends dire souvent à des jeunes gens qui sont sortis du collège où ils ont suivi un cours d'anglais ou d'allemand, que lorsqu'ils arrivent dans un pays étranger, en Allemagne ou en Angleterre, ils ne savent seulement pas commander un déjeuner.

Il est évident que si vous apprenez les langues vivantes dans un collège afin de savoir commander votre déjeuner ou votre dîner, vous serez obligés de les étudier dans ces manuels de conversation que les voyageurs de commerce emportent avec eux dans leurs sacs de voyage. Il peut être très utile, en effet, de connaître le nom de tous les plats de viande et des légumes en allemand ou en anglais. Cela est commode, mais cela ne sert pas beaucoup au développement et à la culture générale de l'esprit. A cet égard on ne peut comparer les langues vivantes aux langues anciennes, à moins de changer le mode d'enseignement de celles-là.

Je crois donc que l'enseignement moderne est une conception fausse, hybride; je préférerais, pour ma part, qu'on se bornât à l'enseignement primaire supérieur, sauf à développer un peu cet enseignement.

Une des raisons qu'on fait valoir contre l'enseignement classique, c'est que les études y sont très longues, qu'elles retardent l'époque où les jeunes gens peuvent entrer dans la vie active. Or, si l'on donne à l'enseignement moderne une durée égale ou sensiblement égale à celle de l'enseignement classique, il est évident qu'on retombe dans le même inconvénient et je ne vois pas bien où est l'avantage,

Je ne considère pas que l'enseignement classique doive être mis à la portée de tous ; il n'est certes pas besoin de grec ou de latin pour se livrer à une carrière industrielle ou commerciale. Si des jeunes gens doivent débuter de bonne heure dans la vie pratique ; si, dès quatorze ou quinze ans, ils doivent se livrer au commerce, à l'industrie, à l'agriculture, — ce qui est très désirable, car on ne peut guère exercer un métier qu'en s'y formant dès l'adolescence, — si des jeunes gens doivent se livrer aux professions productives de très bonne heure, il ne faut pas les astreindre à un enseignement qui se prolonge pendant de longues années. A cet égard, l'enseignement primaire supérieur me paraît plus convenable que l'enseignement moderne.

On pourrait parer, par d'autres moyens, aux inconvénients et aux défauts qu'on signale parfois dans notre enseignement classique.

Certaines personnes affirment que nombre d'enfants ne se prêtent pas à l'enseignement classique, qu'il y en a même que l'étude des langues anciennes rebute tout à fait. C'est possible ; il existe, chez les jeunes esprits, différentes tendances, diverses aspirations qu'il faut peut-être chercher à satisfaire. Dans ce cas, au lieu d'avoir deux enseignements parallèles, opposés l'un à l'autre : le classique et le moderne, je préférerais avoir une sorte de bifurcation. On a dit beaucoup de mal autrefois de la bifurcation ; je ne crois pas qu'elle méritât tous les reproches qu'on lui a faits ; peut-être aussi n'a-t-elle par toujours été appliquée d'une manière très logique ; mais on pourrait la perfectionner.

Ainsi donc on pourrait admettre une bifurcation à partir de la troisième, par exemple ; ce serait à décider par les hommes du métier.

M. le Président. Après ou avant?

M. Anatole Leroy-Beaulieu. Je veux dire vers la troisième, je n'ose dire ni avant ni après ; ce point est trop spécial pour que je me permette d'avoir une opinion personnelle.

Avec le système que j'indique, un certain nombre de jeunes gens, ceux qui profiteraient de cet enseignement pourraient suivre les études classiques, continuer l'étude des langues anciennes, tandis que les autres, ceux que le latin rebuterait, auraient la faculté de se porter vers un enseignement où prédomineraient les sciences et les langues modernes.

Je trouve ce système plus rationnel que celui qui consiste à avoir deux enseignements parallèles absolument différents et pour ainsi dire sans base commune.

A cet égard, une question d'une certaine importance se présente, c'est celle du diplôme.

Est-il désirable de donner au diplôme de l'enseignement moderne les mêmes droits qu'au diplôme de l'enseignement classique? Je ne le crois pas. Je considère que ce serait une grande faute, car on porterait par là un coup manifeste à l'enseignement classique.

L'enseignement moderne sera toujours plus facile ou d'apparence plus facile que l'enseignement classique ; il ne le sera peut-être pas en réalité, mais on sera porté à le croire. Dès lors, comme la plupart des familles ont pour but l'examen qui donne accès à certaines carrières, beaucoup de pères dirigeront leurs enfants vers la route qui leur paraîtra la plus courte et la moins rude. Ce serait donc un coup porté à l'enseignement classique, par suite à l'esprit français lui-même.

Mais ce n'est pas la seule raison pour laquelle je verrais avec regret l'accès de toutes les carrières ouvert au diplôme de l'enseignement moderne ; il est une autre raison qui a pour moi une grande importance sociale et politique.

Si vous ouvrez toutes les carrières au diplôme de l'enseignement moderne, vous augmenterez fatalement, par là même, le nombre des aspirants à toutes les carrières et à tous les emplois. En effet, les carrières qu'on prétend ainsi ouvrir à l'enseignement moderne, ce ne sont pas les professions comme l'agriculture, l'industrie, le commerce, dont nous parlions tout à l'heure ; ce sont les professions libérales et les fonctions de l'État. Mais de quoi souffrons-nous aujourd'hui, si ce n'est de la pléthore d'aspirants à ces fonctions de l'État ou de candidats aux carrières libérales?

S'il faut qu'aux élèves sortant de l'enseignement classique vienne s'ajouter le nouveau flot des jeunes gens sortant de l'enseignement secondaire, il se produira un inconvénient social et politique très grave. Nous aurons plus que jamais ce qu'on a appelé dans d'autres pays, — car la même crise sévit ailleurs, — un prolétariat de bacheliers. L'expression est de Bismarck.

Rien de plus mauvais pour un pays comme le nôtre, car les bacheliers qui ne peuvent

trouver de situations font des mécontents, des déclassés, qui constituent un élément révolutionnaire dans le pire sens du mot. Si c'est à cela que doit aboutir l'enseignement moderne, il aura tourné contre son but. Aussi devons-nous nous défier de cette tendance à donner des droits nouveaux au diplôme de l'enseignement moderne. On risquerait ainsi d'augmenter beaucoup le nombre des candidats aux fonctions publiques, comme celui des avocats sans causes et des médecins sans malades. Encore une fois, ce serait dénaturer l'enseignement moderne et lui enlever ce qui semblait sa principale raison d'être. Aussi je préfère l'enseignement primaire supérieur.

Je ferai une observation sur un autre point : faut-il que l'enseignement primaire et l'enseignement classique se fassent suite l'un à l'autre ?

J'avoue que, selon moi, ces deux enseignements doivent rester deux choses différentes, parce que ni leurs méthodes ni leur but ne doivent être les mêmes.

L'enseignement primaire doit surtout, comme son nom l'indique, être un enseignement élémentaire destiné à procurer, en un petit nombre d'années, à tout Français, les connaissances qui sont considérées comme essentielles au point de vue de la vie intellectuelle et pratique.

On me permettra même de dire qu'à cet égard l'enseignement primaire a dévié de sa mission ; il est trop uniforme ; il contribue, lui aussi, à cet espèce de déclassement dont je crains que l'enseignement moderne ne devienne, à son tour, un agent nouveau. L'enseignement primaire a déjà, aujourd'hui, le tort de trop écarter les jeunes intelligences de la vie pratique et particulièrement de la vie rurale.

L'enseignement primaire, dans les campagnes, devrait chercher à retenir les enfants au village en leur donnant le goût des choses de la terre, des choses rustiques. Il devrait y avoir une grande différence entre l'enseignement primaire des villes et celui des campagnes. Par cela même que je serais partisan d'une certaine spécialisation de l'enseignement primaire, je ne puis pas désirer qu'il serve de base à l'enseignement secondaire.

Une autre raison, c'est que dans tout enseignement secondaire, classique ou moderne, il faut faire une large place aux langues, langues anciennes ou langues vivantes ; et si l'on veut étudier les langues avec profit, il faut le faire surtout quand on est enfant. Plus on est jeune, mieux on les apprend ; aussi je regrette, pour ma part, que, dans l'enseignement secondaire, on ait retardé les classes où commence l'étude des langues anciennes.

En effet, plus on retardera cette étude, plus elle paraîtra rebutante aux enfants ; cela est incontestable. L'étude des langues est un exercice de mémoire, et la mémoire est la faculté la plus développée dans le jeune âge ; il est plus facile et moins fastidieux d'apprendre des mots et même des règles de grammaire à neuf ou dix ans, qu'à quinze ou seize ans.

Je crois donc, pour ces diverses raisons, qu'il y aurait un inconvénient grave à vouloir faire de l'enseignement primaire la base de l'enseignement secondaire.

Il peut arriver, il est vrai, que dans les écoles primaires il se rencontre des sujets d'élite qu'on veuille initier à la haute culture. Comme ce serait une élite, il serait facile de les réunir ensemble dans un ou deux établissements, où l'on pourrait les pousser, les chauffer, si je puis dire, pour les mettre en état de rejoindre les élèves de l'enseignement secondaire.

A propos des langues vivantes, j'aurais à faire une observation sur l'appropriation de l'enseignement des langues aux conditions locales.

Si vous allez par exemple sur la frontière d'Espagne, vous constaterez que les langues vivantes enseignées dans les collèges sont généralement l'anglais et l'allemand, alors que les familles pourraient trouver avantage à faire apprendre à leurs enfants la langue espagnole. L'espagnol, cependant, est pour nous une grande langue commerciale non moins utile que l'anglais ou l'allemand.

A cet égard, en France, on ne tient pas suffisamment compte de ces conditions dans l'enseignement des langues. D'une manière générale, une des choses qui me paraît manquer à notre enseignement, c'est la flexibilité, la souplesse, la variété ; on a voulu y mettre trop d'uniformité.

J'ajouterai qu'à mon sens on a donné une prépondérance trop marquée à la langue allemande. Cela tient en partie aux programmes des grandes écoles ; il n'en est pas moins vrai qu'au point de vue pratique comme au point

de vue littéraire, l'allemand ne mérite pas d'être placé au-dessus de l'anglais. L'anglais ouvre des horizons plus vastes sur le monde, parce qu'il tend malheureusement à devenir la langue dominante, la langue la plus parlée sur le globe, si ce n'est en Europe. En outre, la littérature anglaise est plus variée et plus riche encore que la littérature allemande. L'allemand n'a vraiment de supériorité que pour préparer aux études d'érudition Ainsi, pour qui ne peut apprendre les deux, l'anglais serait préférable et, comme il est plus facile, les jeunes gens seraient peut-être moins rebutés par l'étude de cette langue et peut-être aussi profiteraient-ils davantage, dans la suite, de ce qu'ils auraient appris au collège.

Je dirai un simple mot du russe, que l'on a voulu introduire dans l'enseignement secondaire; je ne sais si la tentative a été très heureuse. Cela, en tout cas, ne peut être qu'une exception, bornée à quelques rares collèges. Je reconnais volontiers que cette langue a un réel intérêt, qu'elle possède déjà une littérature originale, qu'elle est appelée à prendre un développement considérable et à jouer un grand rôle dans le monde.

Toutefois il y a plusieurs raisons pour lesquelles je ne crois pas, tout en le regrettant, qu'on puisse lui donner une grande place dans l'enseignement secondaire, moderne ou classique. Le russe est d'abord très difficile; il sera évidemment plus malaisé à apprendre que l'anglais ou même que l'allemand; en outre, dès lors qu'il s'agit d'apprendre une ou deux langues modernes, le russe, comme utilité, ne viendra longtemps qu'en troisième ligne, après l'anglais et l'allemand, même souvent, après l'italien et l'espagnol.

En ce qui concerne le baccalauréat, je crois, comme beaucoup de mes contemporains, que si l'on pouvait s'en passer, ce serait ce qu'il y aurait de mieux; mais la difficulté est de s'en passer.

Un grand nombre de jeunes gens ne travaillent guère qu'à l'époque qui précède les examens; c'est même devenu une très fâcheuse habitude chez nous. On parle beaucoup de surmenage, mais on l'exagère singulièrement; il y a au contraire chez la plupart des collégiens — je ne parle pas de l'élite — une sorte de relâchement et de paresse; ce n'est que dans l'année et même pendant les quelques mois qui précèdent l'examen qu'ils donnent le coup de collier. C'est évidemment un mauvais système. On ne peut parer au mal en supprimant tous les examens — on ne travaillerait plus du tout — mais plutôt en instituant des séries d'examens, des examens de passage d'une classe à une autre. C'est un peu le système préconisé par M. Lavisse et il me paraît offrir de grands avantages.

Reste toujours la dfficulté de l'enseignement libre. Comme je vous le disais en com mençant, je crois que cet enseignement libre a sa raison d'être, ne fût-ce qu'afin de maintenir notre enseignement universitaire en haleine. L'enseignement libre, c'est un peu le brochet qui empêche la carpe de dormir. Toute mesure qui tendrait à rétablir un monopole aurait des inconvénients graves pour l'Université elle-même. Aussi, je crois que si l'on ne peut trouver le moyen de concilier les diplômes de sortie des lycées avec le respect de l'enseignement libre, il faudra maintenir le baccalauréat, sauf à modifier les programmes et à changer la composition des commissions qui font passer l'examen.

Il est cependant une chose dont il faudra se préoccuper : le jury devra non seulement être indépendant, mais il devra passer pour être indépendant. Or, lorsqu'on parle de confier l'examen du baccalauréat à des professeurs de l'enseignement secondaire qui feraient passer l'examen sur place, que ce fût au collège même, pour les petites villes, où même au chef-lieu du département, je crains que l'examen ne paraisse pas entouré d'assez de garanties d'indépendance vis-à-vis des grandes influences locales.

Telles sont, Messieurs, les observations que je tenais à vous présenter.

M. Marc Sauzet. M. Leroy-Beaulieu nous a présenté tout à l'heure une observation qui m'a beaucoup frappé : il s'est montré partisan de la bifurcation soit avant, soit après la troisième. Or, si l'on organisait un système de bifurcation, c'est donc que les élèves d'enseignement secondaire seraient, pendant les premières années d'études, tous réunis?

M. Anatole Leroy-Beaulieu. Parfaitement!

M. Marc Sauzet. Alors, quelle utilité peut-il y avoir à faire suivre, pendant cinq ans, des études rudimentaires de latin et de

pendant une vingtaine d'années, travaillé à composer des livres et des cartes et à propager une méthode pour l'enseignement de la géographie. Je me suis efforcé en outre d'introduire dans l'enseignement secondaire des notions d'économie politique que je crois propres aussi à développer et à élever le sens pratique dans la jeunesse.

Toutefois, je dois dire que, n'appartenant plus depuis longtemps à l'enseignement secondaire, il doit y avoir des faits qui m'échappent, et que je ne saurais juger les effets de toutes les transformations qui se sont faites depuis vingt-cinq ans.

Puisque vous m'avez fait l'honneur de m'appeler à déposer devant vous, j'ai pensé qu'il ne me convenait pas de parler de tout, un peu au hasard. Je désire, en premier lieu, vous donner quelques réponses sommaires sur certains points spéciaux du questionnaire très bien rédigé que j'ai sous les yeux, et de les présenter dans l'ordre même du questionnaire; en second lieu, de traiter plus longuement, si vous me le permettez, un point intéressant et grave, je veux parler de l'enseignement qu'on appelle aujourd'hui « moderne », que l'on a appelé « secondaire spécial » et que je désigne d'ordinaire sous le nom d' « enseignement industriel ».

Ne vous effrayez pas, messieurs, de l'épaisseur des documents que j'ai apportés; je n'en abuserai pas. (*Sourires.*)

Le titre premier du questionnaire est « Statistique de l'enseignement secondaire ». On a dû déjà vous signaler, au sujet de la variation du nombre des élèves, le diagramme qui se trouve dans l'*Annuaire statistique de la France*, de 1898, et qui représente le mouvement du nombre des élèves des lycées et collèges de 1831 à 1897 Vous connaissez ce mouvement; on voit que, de 1831 à 1880, la courbe du nombre total des élèves des lycées (autrefois collèges royaux) et des collèges communaux monte, par une ascension rapide et continue de 37.000 à 85.000, et que depuis 1880 il est resté, malgré de légères modifications annuelles, à peu près stationnaire; car, après avoir fléchi à 84.000 environ, de 1880 à 1890, il s'est relevé de 1893 à 1894 et il est de plus de 85.000 en 1897 (85.370 au 5 novembre 1897).

Ce graphique distingue deux éléments : en premier lieu les lycées qui ont beaucoup augmenté de 1840 à 1891, et qui, depuis 1891, sont à peu près stationnaires, variant entre 52.000 et 53.000 (52.630 en novembre 1897); en second lieu les collèges, dont le nombre des élèves avait augmenté jusqu'en 1880 où il a atteint le chiffre de 40.000 et qui a rapidement baissé de 1880 à 1890, puis est resté à peu près stationnaire (32.740 en novembre 1897).

Je n'insiste pas sur ces chiffres. Nous savons que la transformation d'un certain nombre de collèges en lycées a été la cause principale du changement en sens inverse des courbes relatives aux deux catégories d'établissements.

Cette transformation est une des formes de la centralisation; les villes elles-mêmes y aspirent le plus souvent et l'État ne fait qu'accéder à leur désir. Sans doute les lycées offrent, par leur personnel et d'ordinaire par leur matériel, des conditions plus sûres de bon enseignement.

Je ne suis cependant pas de ceux qui se déclarent tout à fait satisfaits, sans aucune réserve, de cette transformation, parce que j'aime bien que dans beaucoup de matières administratives, dans l'instruction particulièrement, dans chaque commune, chaque individualité politique de notre pays ait un peu son autonomie, tant que cette autonomie ne compromet pas l'intérêt national. D'ailleurs, je crois que le bien qu'une ville trouve dans la création d'un lycée est supérieur à l'inconvénient qui a pu en résulter et je n'insiste pas davantage sur ce point.

J'ai apporté le gros livre que voici.

C'est le dernier rapport du commissaire de l'éducation des États-Unis. Depuis 1871, ce rapport, qui est publié tous les ans, contient non seulement la statistique développée et améliorée d'année en année de l'enseignement aux États-Unis, mais des notices très instructives sur l'état de l'enseignement dans d'autres pays. Le commissaire de l'éducation est M. Harris, philosophe et pédagogue très distingué, que plusieurs d'entre vous connaissent sans doute et avec lequel je suis en relations depuis qu'il est chargé de ce service.

Un chapitre du rapport est toujours consacré à la France; il est en général bien fait. Je n'ai pas été peu étonné d'y trouver cette année des renseignements statistiques que je n'avais vus dans aucune publication française. J'ai consulté sur ce point des amis qui, appartenant à l'administration de l'Instruction

publique, sont bien renseignés, qui ne croient pas que ces renseignements soient authentiques. Ils portent, en effet, de 1892 à 1895, non seulement sur la statistique des éléves des lycées et des collèges communaux, mais aussi celle des élèves des écoles ecclésiastiques, des petits séminaires et des établissements privés, dont le Ministère de l'Instruction publique ne relève pas annuellement le nombre.

Je ne connais l'effectif des établissements privés que par les publications qu'a faites le ministère à l'occasion des expositions universelles; c'est une occasion pour certaines administrations de faire et de publier une sorte d'examen de conscience. J'ai, par conséquent, les chiffres de l'enseignement privé pour les années 1865, 1876 et 1887. A cette dernière date, le nombre des élèves des établissements privés était de 70.136; ce qui, avec les élèves des établissements publics, faisait un total de 168.000 élèves. Le mémoire inséré dans le rapport américain porte 94.668 élèves pour les établissements privés; mais il comprend 25.250 élèves des petits séminaires.

Je puis mettre sous les yeux de M. le président ces renseignements dont, je le répète, je ne saurais contrôler l'exactitude.

M. le Président. Nous faisons faire un recensement établissement par établissement.

M. Levasseur. D'après le mémoire inséré dans le rapport américain, il y aurait eu, en 1895, un total de 180.791 élèves de l'enseignement secondaire en France (1), chiffres qui me paraissent aventureux.

M. le Président. Nous ne pouvons guère discuter des chiffres parus en Amérique et dont nous ignorons la source.

M. Levasseur. Assurément. Mais j'ai tenu à vous communiquer ce document, parce que vous pouvez ne pas en avoir encore eu connaissance.

Je passe à la seconde partie du questionnaire : régime des lycées et collèges. Il est parlé de la nécessité de fortifier l'autorité des proviseurs. J'ai toujours été de cet avis depuis que j'ai été professeur de l'enseignement secondaire, et j'en suis encore aujourd'hui. Il serait désirable de donner aux proviseurs davantage d'autorité. La difficulté vient de ce que souvent les professeurs n'ont pas assez de confiance dans la valeur littéraire ou scientifique et dans la direction pédagogique de leur proviseur. Pour devenir proviseur, il faut régulièrement avoir été censeur. Or, beaucoup de bons professeurs n'aspirent pas à la fonction de censeur, qui leur paraît trop assujétissante et pas conforme à leurs habitudes d'esprit et de travail. Ne voulant pas passer par la filière hiérarchique, ils ne deviennent pas proviseurs. Je ne parle pas de Paris, où il n'y a que des proviseurs distingués, comme l'était M. Girard à Louis-le-Grand et à Condorcet. Je suis convaincu que si nos proviseurs avaient plus d'autorité personnelle et, par suite, plus d'autorité effective sur le corps des professeurs, sur la discipline des élèves et sur l'organisation des études, il en résulterait de sensibles améliorations pour l'économie générale de notre enseignement secondaire. Il faudrait, pour cela, faire plus de choix en dehors de la hiérarchie régulière. Si vous donnez l'autorité matérielle et qu'elle ne soit pas accompagnée de l'autorité morale, vous n'obtiendrez rien de profitable aux études.

Vous posez, dans le même chapitre, la question d'un conseil de patronage composé d'anciens élèves et d'une assemblée de professeurs. L'assemblée des professeurs existait de mon temps. Elle ne se réunissait que très rarement. On y venait indifférent et on échangeait quelques mots sans portée. Je n'ai pas vu dans ma pratique, déjà ancienne il est vrai, je n'ai rien vu sortir de bon de ces conférences de professeurs, à quelques exceptions près. Il serait cependant très désirable que les professeurs s'intéressassent non seulement à leur classe, mais au succès de l'établissement

(1) Voici pour les années 1892 et 1895 les chiffres donnés par ce mémoire:

	1892 — Nombre d'élèves	1895 — Nombre d'établissements
Lycées	52.245	100
Collèges	32.508	227
Écoles ecclésiastiques	51.087	397
Petits séminaires	24.948	142
Établissements privés	16.306	218
Total	177.094	1.084

	1895 — Nombre d'élèves	Rapport 0/0 du nombre des élèves.
Lycées	53.962	47.37
Collèges	32.161	47.37
Écoles ecclésiastiques	57.250	32.10
Petits séminaires	25.407	13.92
Établissements privés	12.011	6.61
Total	180.791	100

entier, collaborassent à l'œuvre commune et contribuassent à fortifier l'action morale du proviseur.

Un conseil de perfectionnement dans lequel entreraient d'anciens élèves serait aussi une institution utile. Il existe déjà des associations d'anciens élèves, mais je ne sache pas qu'elles aient accès dans la surveillance, l'administration ou le patronage du lycée. A Sainte-Barbe, il existe une institution de ce genre; l'association était même, je crois, propriétaire de l'établissement; elle nommait le directeur. Ce ne serait pas le cas pour les lycées. Mais une association d'anciens élèves, ayant certains privilèges de patronage à déterminer, serait excellente au moins pour le recrutement : les pères confieraient volontiers leurs enfants à la maison où ils ont été élevés eux-mêmes.

Je passe au troisième chapitre : l'éducation. On critique beaucoup l'internat. Il a, assurément, des inconvénients à divers points de vue; mais je ne crois pas qu'on puisse le supprimer. Il est lié à la constitution de notre enseignement, aussi bien dans les établissements privés que dans les établissements publics. S'il n'y avait pas d'internats, on serait réduit à peu près au recrutement sur place, et comme, dans plusieurs des départements, il n'y a pas en moyenne plus de deux établissements publics, la grande majorité des jeunes Français serait privée d'instruction secondaire. Sans doute il y a des pays où l'externat domine. Mais c'est que les mœurs y sont autres qu'en France; les professeurs y reçoivent des pensionnaires à des conditions très modérées.

En France, nous avons peu cette habitude; il y a même eu des règlements qui interdisaient formellement aux professeurs des établissements d'État de prendre des élèves chez eux. Les professeurs donnent volontiers des répétitions; mais ils n'aiment guère introduire à demeure des étrangers dans leur famille et, quand ils surmontent cette répugnance, c'est parce qu'ils sont séduits par des prix très rémunérateurs : l'internat chez un professeur de lycée est d'ordinaire très cher et constitue une éducation de luxe qui n'est à la portée que d'un petit nombre. Je le regrette, parce que ce système, largement et consciencieusement pratiqué, aurait l'avantage de concilier l'éducation par la vie en famille à l'instruction en commun par le lycée.

Il ne faut donc pas se récrier contre l'internat, puisqu'on ne peut pas le remplacer. Mais il faut l'assouplir autant que possible, rendre la discipline moins automatique.

Mais, par là, je n'entends pas l'affaiblissement de la discipline. Car je suis convaincu, au contraire, qu'il importe, pour le succès des études dans un établissement, qu'on ait une discipline forte, mais forte surtout par l'autorité morale. Je ne crois pas que des réformes récentes aient contribué à assurer cette discipline. J'ai été appelé professeur à Paris étant jeune, au commencement de ma vingt-sixième année; je n'ai, de plus, jamais paru mon âge par les traits du visage.

J'étais au lycée Saint-Louis; la première année, a été assez difficile; il fallait, comme on dit, me faire la main, c'est-à-dire établir mon autorité morale; je l'ai fait sans faire intervenir l'Administration; dans les années suivantes, je n'ai jamais eu aucun ennui et j'ai eu bien rarement à réprimer des actes d'indiscipline. Un professeur qui fait bien sa classe peut conserver la discipline presque sans punir, sinon pour insuffisance de travail. Toutefois il peut se rencontrer des brebis galeuses. Il importe que le professeur puisse sévir contre elles et que tous les élèves sachent que ce qu'il a ordonné sera fait. Aujourd'hui, tel professeur hésite à punir, parce qu'il sait que la punition sera contrôlée; il craint qu'elle ne soit contestée et que le proviseur, appréhendant de se faire une « affaire » n'incline vers une indulgence imméritée. Je suis donc partisan d'une discipline adoucie, mais à la condition que l'autorité du professeur soit suffisante et suffisamment respectée par l'Administration et reconnue par les élèves. Il faut que les décisions du professeur puissent, dans certains cas, être irrévocables et que l'élève capable de mal faire le sache d'avance. C'est une des applications de l'initiative et de la responsabilité que je désire pour le professeur aussi bien que pour le proviseur.

Je viens au chapitre quatrième :

Organisation de l'enseignement. J'approuve la durée de l'enseignement classique telle que la comportent les programmes. J'approuve moins la tendance actuelle des familles à sortir prématurément du lycée.

Je suis sorti du lycée à vingt ans révolus : j'en suis sorti pour entrer l'année même à l'École normale. Je ne crois pas qu'il soit bien

profitable de terminer ses études secondaires avant dix-huit ou dix-neuf ans et qu'un jeune homme de dix-sept ans soit aussi capable de suivre les études de droit que s'il en avait vingt. M. Ribot, qui est jurisconsulte, est meilleur juge que moi de la question. Pour moi, je ne vois pas l'intérêt qu'il y a à faire des licenciés ès lettres ou ès sciences de moins de vingt ans et par conséquent je ne vois pas quand il s'agit de former des intelligences par une éducation libérale secondaire, la nécessité de faire sortir hâtivement les jeunes gens du lycée. En Allemagne, ils sortent plus tôt, mais c'est parce qu'ils vont compléter dans les Universités cette éducation libérale et apprendre ce que nous enseignons à nos élèves en rhétorique et en philosophie. C'est une conception différente de l'enseignement secondaire.

Vous demandez ensuite si on ne pourrait pas rendre facultatifs certains enseignements, tels que celui du grec. J'ai fait des études grecques et j'ai aimé le grec. Je ne voudrais pas le voir disparaître de notre enseignement secondaire; toutefois je crois qu'on a bien fait de consentir à certains sacrifices; par exemple de supprimer le thème grec. On ne peut pas tout faire ! Depuis ma jeunesse, c'est-à-dire depuis le règne de Louis-Philippe — je suis dans ma soixante et onzième année, — j'ai vu quantité de facultés nouvelles, représentant des besoins nouveaux de notre société moderne, venir frapper à la porte de l'Université et demander leur place. On ne peut pas faire place aux nouveautés sans diminuer la place des anciens enseignements : les cerveaux ne se sont pas dilatés depuis soixante ans et on gagne moins à les bourrer qu'à les développer.

D'autre part, je voudrais — c'est un désir que j'ai maintes fois exprimé depuis trente ans — plus de souplesse dans les programmes. Ceci se rattache à la question d'autorité et d'initiative à laisser aux proviseurs. Le grec peut être excellent dans un ou deux lycées, pour préparer à l'École normale, par exemple. Mais qu'on fasse exactement les mêmes exercices scolaires à Pontivy qu'à Louis-le-Grand, cela me paraît impossible en pratique et mauvais en principe. Vous connaissez cette plaisanterie qu'on faisait au temps de la bifurcation : le Ministre tirant sa montre et disant : « A cette heure on commence à expliquer tel passage de tel auteur dans toute la France. » Eh bien, il faudrait au contraire permettre aux proviseurs, tout en se maintenant dans le cadre général du programme, d'apporter de la variété dans certaines matières, suivant les besoins des populations, les habitudes et l'intelligence des élèves. Tels enseignements pourraient être rendus facultatifs ou même supprimés, tandis qu'on en développerait certains autres.

J'aborde maintenant, monsieur le Président, la seconde partie de mes observations, celle qui porte sur l'enseignement que j'appelle d'un terme général « industriel », parce que, dans le langage de l'économie politique, l'industrie humaine comprend toutes les formes de l'activité des hommes employée à la production et à la circulation de la richesse, et qui figure dans le questionnaire sous la rubrique d'enseignement moderne. Je me suis souvent occupé de l'enseignement industriel, étant économiste et m'intéressant aux questions d'enseignement. Le mouvement qui se manifeste actuellement dans le pays et dans les Chambres a son principe dans le désir de former davantage d'hommes pratiques : désir légitime. On reproche, à tort ou à raison, à l'Université de se préoccuper trop d'enseignement classique, de faire trop d'hommes théoriques, d'avocats, de médecins, de ne pas préparer aux fonctions pratiques qui sont celles de la majorité de la population. Ces préoccupations ne datent cependant pas d'aujourd'hui. Déjà, sous le règne de Louis-Philippe, vous savez que le Gouvernement avait chargé Saint-Marc Girardin et Cousin d'étudier à l'étranger ce qu'on appelait l'enseignement intermédiaire. On a créé un peu plus tard quelques classes d'enseignement commercial, celles que nous appelions dédaigneusement, quand nous étions collégiens, « les classes d'épiciers ». La mémorable loi de 1833 sur l'enseignement primaire avait constitué l'enseignement primaire supérieur. Cet enseignement a donné des résultats non considérables, mais appréciables ; j'en ai parlé dans mon *Histoire des classes ouvrières* et dans mon *Rapport sur l'enseignement primaire et secondaire à l'Exposition universelle de Vienne en* 1873. Cette loi rendait obligatoire dans les chefs-lieux d'arrondissement et dans les villes de plus de 6.000 habitants l'établissement d'une école d'enseignement primaire supérieur. Elle n'a pas été appliquée

partout. C'est cependant sous ce régime qu'ont été créés Chaptal, Turgot, etc. La loi de 1850 a complètement désorganisé cet enseignement en le passant sous silence et en supprimant le brevet supérieur; à Orléans, par exemple, une bonne école de ce genre a disparu. Cette loi disait bien qu'il serait fait une loi spéciale sur l'enseignement professionnel, mais on ne l'a pas faite. C'est à cette époque, l'année même où j'entrais dans l'enseignement, qu'a été créée la « bifurcation. » Ce système avait justement pour objet de faire non seulement des lettrés, mais des hommes pratiques. Il a été pour plusieurs raisons mal accueilli par les professeurs de l'Université et il est resté très impopulaire parmi eux. Ce n'était pas d'ailleurs une idée propre à M. Fortoul : dès 1846 une Commission, chargée d'étudier la question et présidée par Dumas, doyen de la Faculté des Sciences, avait demandé un enseignement analogue et rédigé un programme.

Je ne crois pas être injuste en disant que cette bifurcation n'a pas bien fonctionné. Elle reposait d'une manière générale sur une conception fausse; elle obligeait les enfants à prendre trop tôt un parti définitif, ou à peu près définitif, sur leur carrière et à entrer dès la quatrième dans une voie dont ils ne pourraient que difficilement sortir dans la suite de leurs études. Ensuite l'Université, dont elle contrariait les habitudes, n'en voulait pas. Ce qu'on n'aime pas faire, on ne le fait pas bien. Quand des parents venaient trouver le proviseur pour le consulter : « Dois-je mettre mon fils dans les sciences?.. » si c'était un bon élève, le proviseur conseillait d'ordinaire de n'en rien faire. Si c'était un mauvais élève, il était présumable qu'il ne réussirait pas mieux dans les sciences qu'il n'avait réussi en lettres dans ses classes de grammaire. Le partage n'était pas équitable. Lorsque M. Duruy supprima la bifurcation, — j'étais encore professeur de lycée, — elle était condamnée dans l'opinion. M. Rouland avait même, dans les dernières années de son ministère, institué sous la présidence de M. Dumas une commission — j'ai été appelé à en faire partie — qu'il avait chargé d'élaborer un plan d'enseignement industriel.

En même temps qu'il supprimait la bifurcation, M. Duruy créait sous le nom d'enseignement secondaire spécial cet enseignement industriel. Je crois que la pensée de M. Duruy était juste et je considère le plan général de l'enseignement secondaire spécial comme très bon. C'était en 1863. J'ai participé à la rédaction des programmes en rédigeant ceux de géographie pour la seconde et la troisième année et celui d'économie politique. Le ministre avait envoyé en Allemagne, pour étudier la question, M. Baudouin, dont il fit un inspecteur général et qui a été le grand organisateur des programmes. Cet enseignement spécial avait cela de bon qu'il ne prenait pas trop d'années à l'enfant : au sortir de l'école primaire, il ne demandait que quatre ans, de douze à seize ans environ. Les programmes étaient composés de façon que le jeune homme était muni d'un certain bagage d'instruction formant un ensemble dès la fin de la troisième année. Il ne savait naturellement ni latin ni grec, et en revanche avait appris, plus ou moins, une langue vivante. Je viens d'entendre M. Anatole Leroy-Beaulieu. Je regrette de ne pas partager son sentiment en ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes dans nos établissements. Il est insuffisant, je l'accorde. Mais il a fait de notables progrès depuis trente ans dans l'enseignement secondaire. Il donne incontestablement des résultats; or il se donnait en dehors des heures régulières de classe comme un accessoire négligeable et il était à peu près nul quand j'étais écolier. Il y a beaucoup plus d'élèves qui, à la fin de leurs classes, sont aujourd'hui capables de lire, voire même de parler l'allemand ou l'anglais. L'emploi de la méthode directe, très préconisée maintenant, contribue à ce résultat; j'avais l'occasion récemment de l'entendre démontrer dans une assemblée générale, que je présidais, de la Société pour la propagation des langues étrangères.

Cet enseignement spécial a eu jusqu'à 30.000 élèves. Cependant il n'a jamais complètement réussi. Le tort avait été de le placer dans les lycées. Je n'en fais pas un reproche à M. Duruy : il a fait ce qu'il a pu, ayant créé cet enseignement sans que son budget fût augmenté d'un sou. Il est arrivé à cet enseignement ce qui était arrivé à la bifurcation ; il n'a pas joui de la considération des universitaires ; les professeurs qui avaient surtout une éducation classique, scientifique ou littéraire, le dédaignaient; les proviseurs, sauf des exceptions, y poussaient les élèves qui ne pouvaient pas réussir ailleurs et ne s'y inté-

ressaient que dans la mesure où le complément d'élèves qu'il fournissait augmentait les ressources du lycée.

Le mot *spécial* n'était pas correct; cet enseignement était et devait être, non spécial comme celui d'une école technique, mais général et propre à former, non des négociants, mais des adolescents prêts à entrer dans la ferme, la fabrique ou le comptoir pour y apprendre leur métier. Il instituait un mode de gymnastique inférieure à celle de l'enseignement classique pour la formation de l'intelligence; mais il avait l'avantage d'être plus immédiatement pratique, de ne durer que quatre ans, et partant de donner plus vite accès dans les affaires: il est utile d'y entrer de bonne heure pour s'y rompre et il est nécessaire de faire ainsi pour la foule des jeunes gens qui ont besoin de gagner leur pain. J'ai été membre du jury pendant un certain temps.

Je suis d'avis que pour cette éducation, qui diffère du moule classique, il était tout à fait opportun de créer des professeurs différents. Moi qui suis tout à fait un classique par éducation et par conviction, j'estime que les classiques ne sont pas pour la plupart aptes à donner l'enseignement secondaire spécial.

J'ai fermement approuvé la création d'une agrégation de l'enseignement secondaire spécial; j'ai même été pendant plusieurs années membre du jury de cette agrégation. Les candidats qui s'y présentaient avaient assurément, sauf exceptions, un fonds de science et de littérature moins solide et moins profond que les candidats aux agrégations classiques; mais on leur demandait une plus grande variété de connaissances, on leur demandait surtout de les enseigner autrement, et ils arrivaient mieux disposés à se plier à cette exigence. L'administration de l'instruction publique ne me paraît pas avoir toujours suffisamment fait la distinction; je me rappelle avoir regretté qu'on eût décidé qu'on n'admettrait pas la candidature de licences en droit, comme on admettait les licences ès lettres et ès sciences pour un enseignement dans le programme duquel figuraient le droit et l'économie politique.

Il y a une autre création faite dans le même but par M. Duruy que j'ai approuvée aussi : c'est celle de l'école normale de Cluny. J'aurais aimé qu'elle fût placée non à Cluny, mais dans le voisinage de Paris, comme le sont aujourd'hui les écoles de Saint-Cloud et de Sèvres. L'antithèse d'un monastère du moyen âge converti en école normale moderne ne suffisait pas pour prendre cette détermination; on n'a pas assez refléchi que Cluny était trop éloigné de Paris et offrait trop peu de ressources de travail et de gain pour retenir un professorat d'élite.

On a modifié depuis l'enseignement spécial. On l'a fait avec les meilleures intentions du monde, je le reconnais; mais je regrette ces modifications. Quand en 1880 on a remanié les programmes de l'enseignement classique, on a cru devoir toucher aussi à ceux de l'autre enseignement. Ils prêtaient certainement à la critique: y ayant collaboré moi-même, je ne fais pas de difficulté de l'avouer: ils étaient trop développés. Etant données les habitudes de l'inspection dans ce temps-là, il pouvait arriver que l'inspecteur général en tournée prît le programme trop à la lettre, s'enquît si le tout avait été traité par le professeur et questionnât les élèves sur tel ou tel article. Comme ils étaient nombreux, le professeur pouvait bien avoir omis précisément ceux que l'inspecteur désignait et l'inspecteur pouvait porter un jugement sévère et injuste sur un professeur de mérite. Je suis partisan des programmes courts, quoique j'en aie fait parfois de longs. Notre excuse est que cet enseignement n'avait jamais été organisé jusque-là en France et qu'il était opportun alors de guider pas à pas, dans une voie nouvelle, des maîtres inexpérimentés.

Le programme de 1880 comportait trois cycles: un premier cycle de trois ans pour le cours préparatoire; un second cycle moyen de trois ans pour le cours moyen ; enfin un troisième cycle de deux ans pour le cours supérieur : en tout huit années dont les trois premières, représentant les classes de neuvième, huitième et septième, appartenaient à l'enseignement primaire et pouvaient être remplacées par une année préparatoire. Néanmoins on ne pouvait guère y entrer de plain pied au sortir de l'école primaire, comme dans le système de M. Duruy, et de plus il fallait donner six ans ou cinq ans au moins; car on avait écarté de propos délibéré le système des « cercles concentriques », c'est-à-dire du développement année par année des études for-

mant en quelque sorte chaque année un ensemble qui permettait à l'élève pressé de se placer de sortir chaque année avec un certain bagage bien lié.

M. le Président. Nous ne pouvons guère entrer ainsi dans les détails historiques.

M. Levasseur. Je n'insiste pas; je veux seulement en rappelant le passé dire comment il se lie à ce que je désire pour le présent. Je regrette qu'en 1880 on ait rendu plus difficile l'accès de cet enseignement en le développant. Je regrette par conséquent qu'on l'ait développé plus encore en 1890 en créant l'enseignement moderne qui est parallèle à l'enseignement classique jusqu'à la rhétorique, la classe de première lettres ou de première sciences correspondant à la rhétorique et la philosophie seule n'ayant pas son pendant.

Avec un programme qui, après les trois années de classes élémentaires, comporte six années d'études, une année de moins seulement que l'enseignement classique, on ne s'adresse pas aux jeunes gens qui ont besoin d'entrer de bonne heure dans les affaires. Malgré cet allongement, des matières très importantes dans un enseignement industriel se sont trouvées réduites; ainsi il n'est accordé qu'une quarantaine de leçons au droit et à l'économie politique réunis. Tout professeur qui a l'expérience de ces matières reconnaîtra qu'il est impossible de donner en quarante leçons une notion précise et durable du droit usuel, du droit commercial et des principes de la science économique.

Il est vrai que dans le même temps nous avons restauré ce que la loi de 1850 avait détruit: l'enseignement primaire supérieur. A partir de 1878, le Parlement lui a accordé un peu d'argent et à partir de 1886 il a reçu une constitution légale. Mais vous savez, Messieurs, que, quelque supérieur que soit cet enseignement primaire, il est inférieur aux enseignements industriels dont je viens de parler. Dans les cours complémentaires il est donné presque exclusivement par le directeur de l'école primaire; dans les écoles primaires supérieures, c'est encore le directeur qui le plus souvent enseigne, sinon toutes les facultés, au moins la majeure partie des facultés. C'est la méthode primaire en un mot, tandis que la méthode secondaire emploie d'ordinaire autant de professeurs qu'il y a de facultés ou de groupes de facultés. On ne peut exiger ni même en général espérer que le premier donne à lui seul un enseignement aussi approfondi et aussi varié que le second. Je suis très partisan du développement de l'enseignement primaire supérieur, mais je crois qu'à côté il serait bon qu'il y ait un enseignement secondaire qui fût inférieur à l'enseignement classique et supérieur à l'enseignement primaire supérieur.

M. le Président. Vous regrettez en somme que l'enseignement créé en 1865 ait été dénaturé?

M. Levasseur. Oui, et surtout allongé, et placé trop haut et trop loin de sa clientèle véritable. Je ne voudrais pas que cet enseignement secondaire industriel fût donné dans les lycées parce que je suis convaincu qu'il n'y réussira jamais parfaitement. Je désirerais qu'il fût départemental et plutôt encore communal.

Nous avons à cet égard quelques modèles. Paris en fournit; ce sont les écoles désignées sous le nom de Turgot et dont Turgot est en effet la plus ancienne. L'enseignement qu'on y reçoit est au-dessus du primaire supérieur; on y a conservé à peu près l'ancien programme de l'enseignement secondaire spécial et on y pratique la spécialité des professeurs. Le type général de ces écoles est très bon. Mais je n'ai pas à m'étendre sur ce sujet, ni à parler de Chaptal, qui a un caractère particulier, et je remets à une autre occasion les observations que je pourrais faire sur les conditions de nomination des professeurs et d'admission des élèves.

Ce que je voudrais maintenant, si vous me permettez de vous soumettre quelques chiffres en ma qualité de statisticien, ce serait d'indiquer, par la comparaison du nombre des élèves et des besoins probables de la population française, la place que devrait occuper l'enseignement secondaire industriel.

Je ne vous fatiguerai pas de la lecture du détail des chiffres que j'ai sous les yeux; j'en donne seulement le résultat général. Le nombre des personnes du sexe masculin vivant de professions libérales, de fonctions publiques, ou appartenant par leur fortune ou leur rang à ce qu'on appelait naguère les classes dirigeantes, peut être évalué approximativement à 1.300.000 (1); d'autre part, le nombre

(1) La publication du Ministère du Commerce sur le recensement de 1896 n'étant pas encore faite,

des personnes du sexe masculin qui appartiennent aux trois catégories des patrons, des ouvriers et des employés était de 11 millions au recensement de 1891 (1).

Près de la moitié de ce nombre était formée par la classe ouvrière. La plupart des ouvriers doivent se contenter de l'enseignement primaire. Mais alors il reste au moins 5 millions de personnes auxquelles il serait désirable de donner une certaine instruction qui les conduisit au delà de l'enseignement primaire, sans être celle qui est appropriée aux 1.300.000 personnes constituant une élite sociale. Premier point. J'ai pris ensuite le nombre des élèves du sexe masculin dans l'enseignement primaire, public et libre, lequel était de 2.719.000 en 1897. Comparant ce nombre à celui des élèves de l'enseignement primaire supérieur, j'ai trouvé le rapport de 1.34 à 100, c'est-à-dire que pour 100 garçons inscrits dans les écoles primaires il y en a 1.34 dans les écoles primaires supérieures (2). Comparant ce même nombre à celui des élèves de l'enseignement moderne, j'ai trouvé approximativement le rapport de 1.46 à 100 (3). Soit, en réunissant ces deux résultats, un peu moins de 3 p. 100 de la population scolaire masculine qui, après l'école primaire, reçoit un enseignement industriel, qu'il s'appelle primaire supérieur ou secondaire moderne. Le nombre des élèves de l'enseignement classique comparé à celui de l'enseignement primaire fournit un rapport plus élevé : 4.64 pour 100 (1).

Je crois qu'au point de vue des besoins de la société l'enseignement classique n'occupe pas une place trop considérable ; mais je crois aussi que la proportion n'est pas équitable et que l'enseignement industriel n'est pas suffisamment recruté, puisqu'il s'adresse à une population plus nombreuse et que cependant il forme moins d'élèves. Second point. J'avais déjà, il y a un quart de siècle, signalé ce défaut de proportion dans un rapport sur l'instruction à l'Exposition universelle de Vienne (2). J'ai voulu prendre quelques exemples. Un exemple n'est pas une preuve péremptoire ; mais il peut être un indice suggestif. La Prusse a presque autant d'élèves que nous dans ses écoles primaires (3), quoiqu'elle n'ait que 32 millions d'habitants ; elle en a dans ses Mittelschulen plus que nous n'en avons dans nos écoles supérieures et plus dans ses Realschulen que nous n'en avons dans notre enseignement moderne ; en somme, on trouve dans l'enseignement que j'appelle industriel 5,04 pour 100 du nombre des élèves des écoles primaires (4), tandis que nous venons de donner un peu moins de 3 pour la France. J'ai fait la même opération pour la Bavière ; j'ai trouvé, sans que la comparaison pût être faite de la même manière, une proportion plus forte d'élèves, dans les Fortbeldungschulen et les

---

c'est dans le recensement de 1891 que je prends les chiffres suivants :

	Hommes.
Professions libérales	498.000
Administrations publiques	267.000
La moitié des personnes vivant de leur revenu	420.000
Officiers de terre et de mer, environ	30.000
Chefs d'importantes exploitations agricoles, industrielles, commerciales, par hypothèse	100.000
	1.315.000

(1) Population actuelle.

	Hommes et femmes.
Patrons	7.671.000
Employés	899.000
Ouvriers	7.105.000
	15.675.000

dont 70 0/0 sont du sexe masculin ; soit en nombre rond 11 millions, dont 5 1/2 sont employés ou ouvriers.

(2) 2.719.000 est à 36.000 comme 100 à 1.34.

(3) 2.719.000 est à 40.000 comme 100 à 1.46 (40.000, en supposant que la moitié des élèves des classes mixtes appartiennent à l'enseignement moderne).

(1) Le nombre total des élèves de l'enseignement secondaire est porté hypothétiquement à 168.000, en supposant que les élèves de l'enseignement privé sont en même nombre que ceux de l'enseignement public (84.000). Nous ne prenons pas à dessein le nombre 180.791 du mémoire américain parce qu'il comprend le total des élèves des petits séminaires dont une partie se destine à la carrière spéciale du sacerdoce.

(2) Voir page 126 du tirage à part du *Rapport sur l'instruction primaire et secondaire à l'exposition universelle de Vienne.*

(3) 5.251.000 élèves en 1896, dont 2.633.000 garçons.

(4) Les Mittelschulen avaient en 1896, 59.697 élèves ; les Realistische Austallen 73.054 élèves (Schuler und Vorschuler) : soit, 2.27 0/0 des écoles primaires pour les Mittelschulen et 2.77 pour les Realschulen. Encore la comparaison est-elle incomplète, la statistique ne donnant rien pour les établissements privés qui paraissent d'ailleurs être peu nombreux.

établissements industriels, qu'en France (1).

Pour l'Italie, j'ai trouvé 3.31 pour 100 en comparant l'effectif des écoles primaires avec celui des écoles techniques et des instituts techniques (2).

La France n'est pas sous ce rapport au niveau de la Prusse, ni même au niveau de l'Italie. Je sais que cette comparaison ne saurait être pressée de trop près parce que l'organisation pédagogique diffère d'un pays à l'autre. J'y vois cependant, comme je le disais, un indice, celui d'une création à faire ou d'un développement à donner : notre enseignement industriel n'est pas suffisant.

Je ne crois pas que l'enseignement moderne. justement, donne satisfaction à ce besoin parce que l'enseignement moderne livre les jeunes gens à la vie active à peu près au même âge que l'enseignement classique, c'est-à-dire vers dix-sept ou dix-huit ans. Pour entrer dans une banque, dans une maison de commerce, dans une fabrique, quand on n'a pas de capitaux à y apporter ou quand on n'a pas un père ou un parent qui tende la main au débutant, en vue de se préparer un associé ou un successeur, il faut que le jeune homme commence par les plus modestes fonctions, aux derniers degrés de l'échelle ou à peu près. Au comptoir, il commence peut-être par faire des paquets, ramasser des ficelles; au bureau, par classer des papiers, faire des additions, et on touche des appointements en rapport avec sa fonction; puis on monte si on est intelligent et appliqué. Mais il faut commencer par le commencement. Beaucoup de patrons hésitent à prendre un jeune homme qui est bachelier, parce qu'ils supposent qu'il aura des prétentions trop élevées et ne se mettra pas de bon cœur à l'ouvrage, se croyant supérieur à la besogne qu'on lui assigne.

Si le bachelier cependant à dix-huit ans a pu entrer dans les affaires, il a eu à peine le temps de se caser qu'il est pris par le service militaire qui l'arrête dans sa carrière. Le but que je vise — et ce n'est pas du tout dans l'intention de détourner du but classique les jeunes gens qui peuvent y aspirer — est de préparer des forces économiques telles qu'elles puissent devenir de bonne heure productives. Pour cela la filière de l'enseignement moderne est trop longue.

M. le Président. Le type de l'école Turgot vous plairait, en somme?

M. Levasseur. Oui, monsieur le Président; mais je ne suis pas partisan d'un type unique et uniforme. Je parlais tout à l'heure de l'initiative communale. Je crois que les établissements d'enseignement industriel gagneraient à avoir, sinon tous, du moins en majorité, le caractère communal. Paris sans doute fait ce que beaucoup de communes moindres ne pourraient pas faire, mais beaucoup cependant en France pourraient réaliser quelque chose d'utile.

Qu'un négociant ou un industriel qui est à la tête d'un établissement important fasse faire à son fils des études classiques: il a raison. Ce fils n'a pas besoin de débuter de bonne heure et de débuter par les bas emplois. Il a son nid tout prêt et, s'il aspire à voler haut plus tard, il est bon que son esprit ait reçu préalablement la culture libérale de l'enseignement classique. Il n'en sera pas moins bon commerçant et, comme homme et citoyen, il sera mieux en état d'occuper une position élevée. La société y trouvera, comme lui-même, son profit. Ce n'est pas de lui que je m'occupe en ce moment; c'est de la masse de ceux qui sont par leur famille dans une situation intermédiaire ou qui méritent par leur intelligence que la société les aide à monter.

Je n'ai pas pratiqué l'enseignement moderne; mais j'ai pratiqué le système de la bifurcation. Je me rappelle à ce sujet que nous avons eu dans le cabinet du proviseur quelques réunions de professeurs qui m'ont éclairé sur la valeur de ce système. Saint-Louis était surtout un lycée scientifique, particulièrement renommé pour la préparation aux grandes écoles. Le ministre — c'était M. Rouland — avait demandé l'avis des professeurs sur les résultats de la bifurcation. Tous les professeurs de sciences — et nous en avions d'excellents — ont été unanimes à dire: « Nos meilleurs élèves ne sont pas ceux de la section des

(1) En Bavière le nombre des élèves du sexe masculin dans les écoles primaires était de 403.000; il y avait 127.000 élèves des jours fériés; il y avait 31.400 élèves des Fortbeldungschulen, soit 7,69 0/0 du total des élèves des écoles primaires. Il y avait 22.071 élèves dans les Mittelschulen, dont 16.179 dans les gymnases d'humanités, et 5.892 dans des établissements industriels de diverse nature.

(2) 1.311.000 garçons dans les écoles primaires; 83.000 dans l'enseignement technique (gymnases et lycées), 43.400 dans les écoles techniques et les instituts techniques.

sciences, mais ceux qui, ayant fait leurs lettres, jusqu'à la logique inclusivement, sont entrés ensuite en élémentaires. Ils sont d'abord dans les rangs inférieurs, parce que leurs camarades ont sur eux l'avance de trois années d'acquis scientifique; mais peu à peu ils montent et ils arrivent à être les plus forts en spéciales; ils y prennent d'ordinaire les premières places. » C'était un hommage rendu à la vertu des études classiques pour le développement général de l'intelligence.

Je ne vois donc pas le grand avantage qu'il peut y avoir pour obtenir ce développement, à avoir créé le moule qu'on appelle enseignement moderne. Il paraît moins bien approprié que le classique à former des intelligences libéralement cultivées et il est trop compliqué pour former de modestes praticiens.

Il y a un argument qu'on répète souvent aujourd'hui et qui est un des traits de l'esprit français, c'est celui de l'égalité. Je l'ai entendu produire en 1862, dans la commission dont je faisais partie, lorsqu'on cherchait à créer un enseignement industriel et qu'on proposait (avant M. Duruy) de le placer dans les lycées en donnant pour raison qu'il était bon que tous les jeunes français eussent porté le même uniforme. Je l'ai entendu se produire sous d'autres formes encore, depuis ce temps, dans l'enseignement. Aujourd'hui c'est l'égalité des deux baccalauréats qu'on réclame et naturellement c'est le baccalauréat réputé inférieur qui demande à participer de tous les privilèges de l'autre. Pour ma part, je ne vois pas ce que la France gagnerait à assimiler le baccalauréat moderne au baccalauréat classique, parce qu'il me paraît évident que le baccalauréat moderne correspond à un développement d'esprit moins général; s'il est vrai qu'il soit plus facile de l'atteindre et qu'on puisse l'atteindre un an plus tôt, le baccalauréat offert avec un rabais de travail et de temps exercera un attrait puissant; le grand courant se dirigera de ce côté et il me paraît fatal que dans un laps d'années plus ou moins long, les classes classiques seront en grande partie désertées. Nos hautes études, l'enseignement et nos facultés y gagneront-elles? Je ne le crois pas. Si nous avions pénurie d'étudiants, il serait peut-être utile d'élargir les portes; mais vous savez au contraire que, grâce aux excellentes réformes faites dans l'enseignement supérieur, c'est, à mon avis de nos trois degrés d'enseignement, celui qui a fait le plus de progrès depuis vingt ans; en seconde ligne, je mettrais l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire des jeunes filles. Nous avions environ 14.000 étudiants en 1876; nous en avons maintenant 26.700. Nous n'éprouvons pas le besoin d'augmenter le nombre de nos bacheliers. Nous en sommes plutôt embarrassés; il n'y a aucune raison de pousser davantage la jeunesse de ce côté là. Le service militaire à lui seul suffit pour pousser les jeunes gens par delà le baccalauréat vers la licence. On a fait, en 1895, 2.000 bacheliers et 730 licenciés de plus qu'en 1876.

A cette poussée, peut-être excessive, vers les diplômes des carrières libérales, il y a eu un correctif dont je m'applaudis, c'est d'avoir accordé le même privilège à l'École centrale et aux études commerciales et agronomiques, qui conduisent aux carrières industrielles.

Je me résume. Je suis tout à fait d'avis qu'il y a un genre d'enseignement secondaire à développer, c'est un enseignement qui, ne prenant pas plus de temps que n'en prenait l'enseignement secondaire spécial, mais donné par des hommes spéciaux dans des établissements spéciaux, pût instruire convenablement la masse considérable de jeunes gens destinés à devenir patrons, directeurs, employés, contremaîtres dans l'agriculture, l'industrie, le commerce, lesquels ne sont pas aujourd'hui suffisamment préparés pour cette vie active. L'enseignement moderne n'a pas sous ce rapport apporté un bénéfice à la nation française.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Levasseur, de votre très intéressante déposition.

Déposition de M. René DOUMIC.

M. le Président. Vous faites partie, monsieur Doumic, de l'enseignement secondaire?

M. Doumic. En effet, monsieur le Président; je suis en congé depuis deux ans, mais je suis professeur à Stanislas.

M. le Président. Aujourd'hui, vous êtes surtout publiciste et vous avez pris parti dans une conférence à la Sorbonne pour l'enseignement classique contre ses détracteurs. Vous avez reçu notre questionnaire, nous vous écouterons avec intérêt sur les points que vous voudrez bien traiter.

M. Doumic. Je vous remercie de l'honneur que vous m'avez fait en acceptant de m'entendre et, si vous le voulez bien, je me bornerai à insister sur la question que mon expérience a pu me faire connaître; celle des rapports de l'enseignement classique et de ce qu'on appelle aujourd'hui l'enseignement moderne.

Je vous fais d'abord remarquer d'abord ceci: c'est qu'il y a un pays au monde où l'enseignement secondaire est plus fortement, plus solidement et plus largement organisé que nulle part ailleurs — c'est la France. On fait à notre enseignement toutes sortes de reproches, en le comparant par exemple aux écoles anglaises; il n'y a qu'une chose qu'on oublie de dire, c'est qu'en Angleterre il n'y a à peu près pas d'enseignement secondaire.

On nous reproche d'enseigner trop de choses; et le reproche n'est pas sans fondement, mais du moins nous enseignons quelque chose.

Notre enseignement secondaire est fortement organisé — cependant on dit qu'il traverse une crise. On exagère beaucoup; néanmoins cette crise est réelle; elle tient à bien des causes que vous connaissez mieux que moi. Il y en a une cependant dont j'ai pu vérifier l'origine; c'est celle-ci: l'enseignement classique en ce moment est troublé par le voisinage de l'enseignement moderne, parce que l'enseignement moderne a été constitué comme une espèce de double de l'enseignement classique, calqué exactement sur lui et destiné, dans la pensée de ses organisateurs, à le remplacer.

La situation de l'enseignement classique est en ce moment exactement celle-ci : cet enseignement miné, menacé de tous les côtés, n'inspirant plus la même confiance qu'autrefois, tendrait de plus en plus à devenir une sorte de spécialité, en sorte que le latin et le grec seraient enseignés à peu près comme l'hébreu et le sanscrit, réservés à quelques mandarins et par conséquent n'ayant plus aucune part à la formation générale de l'esprit, de l'intelligence et du caractère français.

Voilà je crois très exactement comment se pose aujourd'hui la question. Or il y a pour nous autres français un enseignement de haute culture, — et il n'y en a qu'un, — c'est l'enseignement par le grec et le latin.

Je vous indique les deux ou trois raisons qui me paraissent ici tout à fait concluantes : d'abord, on ne peut élever, éduquer, c'est-à-dire élargir l'esprit et le hausser qu'à l'aide d'autres idées que celles qu'on trouve autour de soi et chez soi. On n'arrivera à éduquer l'esprit français qu'en se servant d'un esprit autre que lui; il s'agit de savoir si cet esprit sera l'esprit des littératures étrangères modernes ou l'esprit des littératures antiques. Je ne crois pas l'esprit des littératures étrangères modernes capable de cette tâche, d'abord parce qu'il y a trop d'analogie entre l'esprit de gens qui vivent à une époque et dans des conditions relativement semblables aux nôtres. Ensuite parce qu'il ne faut cependant pas se payer de mots; il faut savoir ce que c'est que l'enseignement des littératures étrangères en France. Je n'en fais pas de reproches à nos professeurs de langues et de littératures étrangères. J'étais, au printemps dernier, en Amérique, dans les universités les plus célèbres, dans celles qu'on nous donne toujours en exemple et j'ai vu comment, dans cet enseignement supérieur, est donné l'enseignement du français; véritablement la manière dont on enseigne la littérature française en Amérique ne peut servir en rien à la

formation du haut esprit dans ce pays. Il en est de même ici. La façon dont on enseignerait, même si on l'enseignait mieux, la littérature allemande et anglaise n'aurait pas ce degré de précision, de profondeur et de pénétration qui sont essentiels pour former l'esprit d'une grande nation.

Restent donc les littératures grecque et latine. Leur premier et principal avantage est qu'elles se réfèrent à des civilisations disparues, que, par conséquent, les idées d'où elles procèdent ont pu développer dans le temps toutes leurs conséquences, que nous pouvons maintenant les juger, voir ce qu'elles renfermaient de bon, ou de mauvais et de dangereux : la distance où elles sont de nous, voilà justement ce qui donne à ces littératures leur valeur éducative.

Ensuite l'étude même du latin et du grec — je ne les sépare pas, car je ne crois pas qu'on puisse renoncer au grec plus qu'au latin, ni que l'une ou l'autre de ces langues puisse être facultative dans un haut enseignement — le latin et le grec ont cet avantage qu'ils sont pour nous un moyen de conserver les qualités mêmes de notre langue et de notre esprit. Partout on est frappé de ceci, qu'il y a chez le Français des qualités d'ordre, de clarté, de netteté qu'on ne trouve nulle part ailleurs ; notre langue, on l'admire partout à cause de sa souplesse, mais aussi de sa pureté. Aucun autre idiome n'est aussi pur que le nôtre. D'où cela vient-il ? De ce que le latin et le grec, le latin surtout, sont comme une barrière qui empêche notre langue de recevoir en trop grand nombre les infiltrations étrangères. Du jour où un jeune homme a fait des études latines et grecques suffisantes, il peut étudier une langue étrangère vivante ; mais si l'étude du latin et du grec n'était pas là, ces langues étrangères pénétreraient dans la langue et on arriverait à parler de moins en moins bien français.

En Amérique, un professeur me disait : « Savez-vous quand je m'aperçois qu'un Français venu parmi nous commence à savoir l'anglais ? C'est quand il commence à parler moins bien français. » Ce qui est vrai pour un homme fait le serait infiniment plus pour des jeunes gens ou des enfants.

Le latin et le grec nous permettent donc de garder notre pureté de langue, notre originalité ; ensuite ils sont des instruments nécessaires pour nous permettre de goûter notre littérature française des XVI[e], XVII[e], XVIII[e] et, j'ajoute, XIX[e] siècles. Jusqu'à présent il n'y a pas encore eu un grand écrivain qui n'ait eu par lui-même une éducation classique, ou n'ait tout au moins trouvé autour de lui une littérature, une langue, une atmosphère imprégnées de culture classique.

Le jour où nous n'aurons plus la clé de cette littérature française classique, cette littérature nous deviendra étrangère, peut-être pas tout à fait comme la littérature anglaise ou allemande, mais autant que la littérature du Moyen-Age. La littérature du Moyen-Age est objet d'érudition ; ce n'est pas elle qui est encore vivante en nous, elle que nous continuons par la façon dont nous parlons ou nous écrivons. Voilà ce que deviendront Corneille, Racine et Boileau dans un avenir très proche si on renonce aux études grecques et latines.

Je suis d'ailleurs loin de dire qu'il n'y ait rien à faire pour améliorer cet enseignement classique lui-même ; je suis persuadé, au contraire, que cet enseignement du grec et du latin, depuis vingt-cinq ans, a dévié de sa véritable direction. On a voulu faire pénétrer dans l'enseignement secondaire des méthodes savantes, on enseigne les langues classiques par des méthodes compliquées, ardues, hérissées, pénibles qui rendent désagréable, fatigante pour l'enfant l'étude de ces langues qui, au contraire, devrait toujours être et pourrait être séduisante et plaisante.

En outre, on s'est efforcé, dans cet enseignement, de faire pénétrer uniquement l'esprit critique ; la grammaire, la philologie, l'érudition, l'histoire, la critique, voilà ce qui pénètre aujourd'hui notre enseignement classique. C'est déplorable. L'enseignement n'est pas fait pour lui-même, il n'a pas pour objet les matières qu'il enseigne — ces matières sont uniquement destinées à développer, à provoquer, à éveiller certaines facultés chez le jeune homme. Quelles facultés doit-on éveiller chez le jeune homme ? Les facultés jeunes, l'imagination, le sentiment, tout ce qui formera le caractère et qui fera comme on le demande de tous côtés aujourd'hui, des hommes d'initiative et de volonté, qui iront devant eux franchement, loyalement dans la vie.

En faisant, comme on le fait aujourd'hui dans tous les collèges, ergoter sur des idées,

couper des cheveux en quatre, discuter des idées subtiles, on va exactement contre la destination elle-même de l'enseignement.

Je crois donc que ce qu'il y aurait à faire ce serait de ramener l'enseignement du grec et du latin à beaucoup plus de simplicité, de le décharger de tout le poids de l'érudition. Je ne prends qu'un exemple. Pour la littérature française, qu'est-ce qui importe? C'est qu'on ait ouvert devant nous de belles pages de nos classiques du XVII[e] siècle, par exemple, ou du XVIII[e] siècle et qu'on nous ait fait sentir ce qui en fait la beauté. Or on a remplacé l'étude de la littérature elle-même par l'étude de l'histoire littéraire, en sorte qu'on sait moins ce qu'il y a dans les principales maximes de La Rochefoucauld que la différence qu'il y a entre les éditions successives des *Maximes*.

M. le Président. D'où est venue cette tendance nouvelle de l'enseignement?

M. Doumic. Elle est venue au lendemain de nos désastres de 1870. On a dit que c'était l'école allemande qui nous avait vaincus; l'école allemande était une école de philologie, on s'est mis à faire de la philologie dans nos écoles françaises.

M. le Président. Est-ce que la préparation à l'agrégation pousse les professeurs dans cette voie-là?

M. Doumic. Certainement. A l'agrégation comme à la licence, comme à l'entrée de l'École normale, on ne fait plus attention aux qualités proprement littéraires, aux qualités d'imagination, de style, de forme; on fait attention uniquement aux connaissances précises et grammaticales. Un maître tel que M. Gaston Boissier, lorsqu'il voyait un discours latin dans lequel il y avait de l'imagination, des souvenirs classiques, la preuve qu'un jeune homme avait senti ce qu'il y a de beau dans les auteurs qu'on lui avait fait étudier, marquait au candidat une bonne note. Aujourd'hui, les nouveaux professeurs, les « jeunes », dédaigneux et sourcilleux, toutes les fois qu'ils trouvent une phrase bien faite, en conçoivent du mépris pour le jeune homme. Ils demandent à un garçon de vingt ans de faire encore un thème absolument comme le ferait un enfant de quatrième.

Montaigne disait autrefois : « On ne fait que criailler à nos oreilles et verser comme dans un entonnoir. » Ce qu'il disait est redevenu vrai aujourd'hui. On s'adresse à la mémoire, on surcharge l'esprit et on rend ainsi le collège en partie coupable de ce que lui reprochent ses pires ennemis, à savoir de tuer l'initiative chez l'enfant. Son cerveau est véritablement fatigué par tout ce qu'on y a ingéré de détails et de connaissances spéciales pendant qu'il poursuivait ses études. Ces études devraient être, au contraire, pour le jeune homme, une occasion de s'ouvrir l'esprit, de le dilater en quelque sorte. Les années d'études devraient être passées heureusement dans l'initiation joyeuse à la grandeur et à la beauté des œuvres de l'esprit humain.

Je sais bien qu'on dit de tous côtés qu'il ne s'agit pas de supprimer le grec ni le latin; mais il faudrait savoir si, malgré cette affirmation, on ne le fait pas tout de même. Il s'agirait de savoir si ce qu'on prépare, ce qu'on souhaite n'arriverait pas au même résultat.

On dit toujours : Nous voulons seulement débarrasser l'enseignement classique d'un poids mort, nous voulons délivrer le professeur des mauvais élèves. En réduisant les collèges d'enseignement classique à un petit nombre, nous aurons rendu service aux études classiques.

Il faut toujours croire à la bonne foi de ses contradicteurs ; par conséquent, je ne doute pas que ceux qui développent cet argument ne ne le croient juste ; seulement, je suis persuadé qu'ils se trompent. Des mauvais élèves, il y en aura toujours et partout; il y en aura dans l'enseignement moderne comme dans l'enseignement classique ; il faudra alors débarrasser l'enseignement moderne d'un poids mort, et ainsi de suite : je ne sais pas jusqu'où nous irons dans cette voie.

Ensuite, ce qu'il faut pour qu'un enseignement soit vivant, utile, efficace, c'est qu'il soit en communication avec l'ensemble, il faut qu'il lui vienne de l'air libre, il ne doit pas constituer un petit sanctuaire, une petite chapelle, où on se fait écho à soi-même.

L'enseignement classique a été jusqu'ici ce large enseignement auquel avait accès et avait part toute la nation.

C'est ce qui doit se produire de plus en plus — puisque nous sommes un pays démocratique. — Il faut qu'à cet enseignement du grec et du latin viennent des gens de l'origine la plus humble, qui, après y avoir passé, iront répandre sur le pays tout entier cet esprit désintéressé, noble et élevé qu'ils auraient acquis dans cet enseignement.

« Débarrasser », comme on dit, l'enseignement classique, c'est ce qu'on peut faire de plus dangereux, c'est le restreindre, le diminuer, c'est aboutir à en faire très vite un enseignement mort.

J'ai à peine besoin de vous dire maintenant ce que je pense de l'enseignement moderne.

Je suis très convaincu que nous avons besoin, en France, aujourd'hui, d'un enseignement pratique, industriel, commercial, très fort, très solide, très largement organisé. Toutes les mesures qui tendront à organiser cet enseignement spécial, commercial, industriel, colonial, rendront, à mon avis, un grand service au pays.

Notre enseignement professionnel laisse beaucoup à désirer; mais, en organisant un enseignement spécial, il faut savoir ce qu'on fait; il s'agit de l'organiser en tant qu'enseignement spécial et non comme une espèce de copie, de parodie de l'enseignement classique.

Remarquez, messieurs, que l'épithète même d'enseignement moderne tend en quelque sorte à jeter du discrédit sur l'ancien; et, notez également qu'avec cet enseignement moderne, on prétend arriver plus facilement aux mêmes résultats qu'avec l'autre.

S'il n'est, en effet, qu'un décalque de l'enseignement classique, il est absolument inutile, il n'y en a pas besoin; ce qui nous est nécessaire, c'est un enseignement pratique.

Prenons un exemple : si vous enseignez l'anglais ou l'allemand à un enfant, c'est pour qu'il sache parler l'une de ces langues, ce n'est pas pour qu'il explique Gœthe, ni qu'il disserte sur Shakespeare.

Ce n'est pas en étudiant Shakespeare ou Gœthe qu'on préparera les commerçants, les industriels dont nous avons besoin aujourd'hui.

Dans ce mot « moderne », dans cette conception d'enseignement moderne, dans ce désir de le faire équivaloir à l'enseignement classique — je suis ici pour vous dire toute ma pensée — je ne vois qu'une concession faite à la vanité des parents, qui n'admettraient pas que leurs fils n'eussent reçu qu'un enseignement spécial, mais qui, alors qu'en fait c'est celui-là qu'on leur a donné, peuvent dire néanmoins :

« Mon fils est bachelier comme les autres. »

Ainsi, je voudrais l'organisation très forte d'un enseignement commercial et industriel pratique, aussi différent que possible de l'enseignement classique.

De même, je voudrais que les carrières auxquelles mènent les deux enseignements fussent entièrement différentes.

Pour tout ce qu'on appelle les carrières libérales, médecine, magistrature, etc., il faut conserver l'enseignement classique; il n'y aurait, à mon avis, aucun avantage à en permettre l'accès par le seul baccalauréat moderne; car enfin pourquoi un magistrat, un avocat auraient-ils besoin d'être formés par la lecture des auteurs allemands ou anglais plutôt que par celle des auteurs anciens? L'avocat, le médecin, l'homme qui s'occupe d'idées, n'ont-ils pas précisément besoin d'un enseignement qui les prépare à des pensées hautes et désintéressées?

D'ailleurs, en admettant deux baccalauréats équivalents, on va exactement à l'encontre des besoins de l'heure présente. En effet, on nous dit : « Nous voulons désencombrer les carrières libérales et reporter les enfants de France vers les carrières industrielles, commerciales, colonisatrices. »

Or, du jour où le baccalauréat moderne ouvrira l'accès aux carrières libérales, les candidats y afflueront encore davantage.

Ce qu'il s'agit de faire, c'est de maintenir l'enseignement classique à son rang, sans lui donner aucun rival, soit déclaré, soit déguisé. Cet enseignement classique, je le vivifierais, en y supprimant tout ce qui est érudition, mémoire ou critique, en le ramenant à sa réelle destination qui est de développer les facultés d'imagination, de sensibibilité, de caractère, de volonté, de morale.

Quant à l'enseignement moderne, j'en ferais un enseignement spécial préparant aux carrières de commerce et d'industrie et je ne croirais jamais pouvoir assez faire pour cet enseignement pratique.

Bref, je voudrais que chacun de ces enseignements menât à des carrières entièrement différentes?

Je voudrais que l'enseignement classique fût exigé pour toutes les carrières libérales et que l'autre enseignement préparât, aussi vite et aussi habilement que possible, à cette foule de carrières qui s'ouvrent aujourd'hui dans les sciences, dans l'industrie et le commerce.

M. le Président. Dans le voyage, un peu rapide du reste, que vous avez fait aux États-Unis, vous êtes-vous enquis du développement, dont on nous parle, des études latines et grecques?

M. Doumic. Aux États-Unis, en ce moment-ci, on remarque une tendance très forte à développer la culture grecque et latine. Il ne se fonde pas une université, sans qu'immédiatement on y organise très sérieusement ces études.

Dans une université de jeunes filles, celle de Bryn-Mawr, où vivent trois cents jeunes filles, il se trouve des professeurs de grec et de latin, les plus forts qu'on rencontre en Amérique.

Dans les universités américaines, l'étude du grec et du latin n'est pas obligatoire; mais ce n'est pas du tout, comme on pourrait le penser, uniquement ceux qui se destinent à être avocats ou professeurs qui abordent les langues anciennes; beaucoup de jeunes gens qui seront plus tard des financiers ou de grands industriels choisissent également cette étude.

M. le Président. Le latin et le grec ne sont pas obligatoires dans les Universités des États-Unis?

M. Doumic. Ils le sont pendant la première année; ensuite les élèves se spécialisent et cette étude devient facultative.

M. le Président. En dehors de toute obligation, il y a un certain courant vers ces études?

M. Doumic. Oui, monsieur le Président, il est très réel.

M. le Président. N'a-t-on pas essayé de commencer beaucoup plus tard que chez nous le grec et le latin, aux États-Unis?

M. Doumic. Parfaitement.

M. le Président. Quels ont été les résultats de cette tentative?

M. Doumic. Les États-Unis sont un des pays où l'enseignement secondaire est le moins fortement organisé. Rien n'y est régulier, chacun fait à peu près à sa manière et, dans l'enseignement secondaire, les études latines et grecques sont extrêmement faibles.

Du reste, dans les Universités mêmes, elles sont, à l'heure actuelle, plus faibles qu'elles ne le sont chez nous en France, même dans l'enseignement secondaire.

M. le Président. Vous pensez qu'il faut commencer de bonne heure l'étude des langues mortes?

M. Doumic. Oui, de très bonne heure, c'est-à-dire au moment où l'on peut sans danger demander beaucoup à la mémoire des enfants.

M. Aynard. Je demanderai à M. Doumic s'il est partisan d'une certaine diversité de l'enseignement.

Mon observation se rapporte à ce qu'il vient de dire. Pour ma part, j'ai toujours remarqué que, dans nos professions, tous ceux qui tenaient la tête, qui formaient l'élite, étaient des hommes qui avaient reçu l'instruction classique. Aussi je ne vois aucune antinomie entre l'instruction classique et le développement des aptitudes aux carrières usuelles.

Je crois qu'il y aurait un inconvénient à trop détourner de l'instruction classique, même des gens qui se destinent à la pratique des affaires.

D'un autre côté, je reconnais qu'il est très regrettable que la plus grande partie de la population, de celle qui pourrait destiner ses enfants à des carrières usuelles, croie les servir en en faisant des candidats aux carrières libérales.

Y aurait-il lieu de mettre de la diversité dans l'enseignement en tenant compte des besoins des diverses régions?

M. Doumic. Pour tout ce qui touche les matières de l'enseignement moderne spécial, préparant aux carrières industrielles et commerciales, on peut parfaitement établir des différences suivant les localités, mais, par contre, je pense que l'enseignement classique n'a rien à voir avec les régions et les pays. Les études grecques ou latines doivent être les mêmes, sur quelque point que ce soit de la France.

M. Couyba. Vous semblez conclure, justement du reste, à la prédominance de l'esprit classique; mais ne pensez-vous pas que pour les jeunes gens qui veulent entrer à l'École polytechnique ou à Saint-Cyr, — je ne parle pas de l'École centrale parce qu'on peut y entrer par Châlons au moyen de l'enseignement spécial, — ne pensez-vous pas que pour ces jeunes gens on ne devrait pas maintenir la culture latine et grecque?

M. Doumic. Je ne serais pas de cet avis pour l'École polytechnique et pour Saint-Cyr. M. Levasseur vous le rappelait tout à

l'heure: on a toujours retrouvé une supériorité réelle chez ceux qui avaient fait leurs études classiques.

Si j'ai parlé des sciences dans ma conclusion, c'est qu'il y a certains emplois — celui de contremaître dans une usine, par exemple — pour lesquels il est nécessaire d'avoir un certain bagage scientifique, mais pour ceux-là il n'y a vraiment pas besoin de latin ni de grec.

Ce n'est que la haute culture scientifique qui suppose une culture classique.

M. le Président. Vous n'avez rien à nous dire sur les autres points du questionnaire ?

M. Doumic. Sur les autres questions, je n'aurai que de très courtes observations à présenter.

Ainsi l'on demande : peut-on supprimer le baccalauréat? Je ne le crois pas, mais j'estime qu'on peut procéder pour cet examen de la façon que j'ai indiquée pour l'enseignement classique.

On peut le rendre plus large, plus simple, plus souple. Le baccalauréat doit être un examen qu'un jeune homme qui a bien travaillé pendant toutes ses études passe sans s'y préparer.

Mais aujourd'hui, de la façon dont on le fait passer, avec toutes les matières que le programme comporte et qu'on exige des candidats, le meilleur élève est obligé de consacrer des mois à la préparation spéciale de son baccalauréat.

C'est contraire à l'institution même du baccalauréat, qui n'est qu'un certificat d'études et non pas un examen qu'on doit préparer.

M. Jacques Piou. M. Doumic vient de développer, avec beaucoup de justesse à mes yeux, la nécessité des études classiques. Il a dit qu'elles développaient l'imagination, la sensibilité, la volonté.

N'impliqueraient-elles pas aussi le développement de l'histoire romaine et grecque, concurremment avec elles-mêmes?

N'avez-vous pas été frappés de l'infériorité des cours d'histoire romaine et grecque dans les lycées?

C'est très bien d'apprendre la littérature grecque et romaine, mais vous ne la pouvez comprendre qu'à la condition de connaître l'histoire, puisque cette littérature est l'expression même de la vie des Grecs et des Latins.

En d'autres termes, voici une question : dans les lycées, n'y a-t-il pas, du côté de l'histoire grecque et romaine, une infériorité qui rend stérile, ou à peu près, l'étude des littératures grecques et latines?

M. Doumic. Je ne crois pas que cette infériorité existe maintenant, car l'histoire grecque et romaine est aujourd'hui enseignée dans les collèges d'une façon très solide et très intelligente.

A l'heure actuelle, on tâche de faire comprendre au jeune homme quelle était la vie grecque et romaine beaucoup mieux que l'on ne faisait autrefois; jadis on se bornait trop souvent à mentionner les batailles gagnées, avec leurs dates.

M. Jacques Piou. Je regrette alors d'appartenir à l' « autrefois ». (*Sourires.*)

M. le Président. Personne n'a plus de questions à adresser à M. Doumic?...

Monsieur Doumic, nous vous sommes très reconnaissants de votre déposition.

Séance du samedi 28 janvier 1899.

Présidence de M. RIBOT.

Déposition de M. BRUNETIÈRE.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Brunetière, d'avoir bien voulu répondre à l'appel de la Commission.

Vous êtes membre de l'Académie française. Vous n'appartenez plus à l'Université?

M. Brunetière. Pardon, monsieur le Président, j'appartiens à l'Université depuis quinze ans, comme maître de conférences à l'École normale supérieure; et je suis, il est vrai, en congé depuis tantôt trois ans, mais je demeure toujours titulaire.

M. le Président. Vous appartenez donc toujours à l'Université. De plus, vous vous êtes spécialement occupé des questions d'éducation et d'instruction, sur lesquelles vous avez fait des publications très remarquées. Nous serions très heureux de vous entendre sur les points que vous voudrez bien vous-même déterminer dans le questionnaire dressé par la Commission.

M. Brunetière. J'ai eu l'occasion de vous informer dans ma lettre, monsieur le Président, que, sur les deux premiers chapitres du questionnaire: « Statistique de l'enseignement secondaire; — Régime des lycées et collèges », n'ayant aucune compétence, je demanderais à la Commission de me permettre de m'abstenir. Il en est autrement pour le troisième paragraphe, celui qui est relatif à l'éducation; et, sur chacune des divisions de ce paragraphe: « Régime de l'internat; — Comment pourrait-on associer plus étroitement les professeurs à l'œuvre de l'éducation; — Situation des répétiteurs; — Est-il possible de leur donner une participation plus effective à l'instruction et à l'éducation; » je serai bien aise de dire quelques mots.

Pour ce qui est du régime de l'internat, la question est, en quelque sorte, comme tranchée d'avance, me semble-t-il, par l'impossibilité même de le supprimer. Je connais, — et on a dû déjà les signaler à la Commission, — les inconvénients très nombreux, et quelques-uns très graves, de l'internat. Mais j'estime d'autre part que ces inconvénients sont compensés par de grands avantages; et au lieu du point de vue pédagogique, si je me place au point de vue social, ce que j'apprécie surtout de notre internat, c'en est la valeur démocratique.

Le régime de l'internat a ce premier avantage d'avoir, dans la France entière, abaissé, depuis une centaine d'années le prix, je veux dire le coût de l'enseignement secondaire, et cela seul est déjà considérable. La preuve évidente en est dans le nombre de boursiers ou demi boursiers qu'on peut entretenir aujourd'hui, et que je ne vois guère où l'on placerait, — surtout dans les conditions économiques où il faut qu'on les place, — si l'on s'adressait, comme en Angleterre, en Allemagne et ailleurs, à des professeurs ou à des instituteurs privés qui les prendraient en pension. Ce n'est pas là, je pense, un mince avantage dans une démocratie, où il est de principe que l'on mette, pour le meilleur marché possible, le plus d'instruction possible à la portée du plus de monde possible; et j'y vois une première justification de l'internat.

En second lieu, étant donné le caractère de la société française, l'internat a, également au point de vue démocratique, un autre grand avantage, dont il me paraîtrait fâcheux de priver la majorité des Français; c'est qu'au moyen de l'internat, le père de famille, propriétaire, commerçant, petit fonctionnaire ou employé dans une petite ville de province, peut assurer à son enfant le bénéfice d'une instruction supérieure à celle qui se donne dans leur petite ville. Un père de famille, fonctionnaire à Carpentras ou à Draguignan, peut envoyer son fils à Marseille ou dans un lycée de Paris; et si nous songeons à la modicité des ressources qui sont celles de notre moyenne bourgeoisie française, il ne le peut guère qu'à cause de l'existence des internats.

J'arrive aux maîtres répétiteurs. Vous le savez mieux que moi, la question des maîtres repétiteurs est une question extrêmement grave. Je comparais tout à l'heure le régime de l'internat à celui du service militaire obligatoire et universel. Je comparerais volontiers la question des répétiteurs à la question des sous-officiers ; c'est une question, à mon sens, du même ordre ; et de la même importance capitale. Il semble bien que, même dans nos grands lycées de Paris, les répétiteurs n'aient pas, en général, du fait de leur origine, de leurs habitudes ou de leur valeur personnelle, le degré nécessaire d'ascendant et d'autorité morale ou même intellectuelle dont ils auraient besoin, et leurs élèves encore davantage.

Je me rappelle qu'ayant dû naguère examiner la question, j'avais suggéré une idée qu'on pourrait examiner au point de vue administratif et pratique. Dans la marine et dans l'armée, à partir d'un certain étage, le service administratif et le service actif se divisent ; à partir du grade de capitaine, les uns, au moyen d'un concours, deviennent intendants et plus tard contrôleurs, les autres demeurent les futurs combattants. Je me suis demandé si, par analogie, on ne pourrait pas diviser le corps total de l'Université en deux grandes branches, dont l'une serait purement administrative, sinon tout à fait dès l'origine, du moins à partir d'un certain degré, l'autre purement enseignante.

En d'autres termes, on relèverait singulièrement la situation des maîtres répétiteurs si, par principe, — de même que les adjoints à l'intendance deviennent seuls sous-intendants et plus tard intendants, — il était convenu, sous de certaines conditions à déterminer, que les places de censeurs et de proviseurs seraient réservées, non pas absolument, mais d'une manière générale, dans la proportion des deux tiers, par exemple, à ceux qui proviendraient du répétitorat. Ce serait, me semble-t-il, une ouverture qu'on leur donnerait sur l'avenir. Le grand vice de la situation actuelle, c'est que les maîtres répétiteurs sont des jeunes gens de vingt-cinq à trente ans, qui travaillent pour passer plus tard les mêmes examens que les élèves des universités ou de l'École normale supérieure, — lesquels ont en général trois ou quatre ans de moins qu'eux, — et qui dès lors ne peuvent viser qu'à prendre rang derrière les uns et les autres, sans grand espoir de les rattraper, et à plus forte raison de les dépasser jamais. Le répétitorat n'est pas une carrière, mais seulement un passage ; et c'est le grand inconvénient. Je ne dis pas, bien entendu, qu'on doive attribuer aux répétiteurs la totalité des places de proviseurs et de censeurs. On nous repondrait que le métier de l'enseignement actif est très fatigant, très dur, très épuisant, et qu'au bout de quinze ou vingt ans d'exercice, des professeurs très distingués ont besoin de reposer leurs bronches et leur larynx dans les fonctions administratives, — et on aurait raison. Il est donc naturel et humain de leur réserver en principe quelques-unes de ces situations de tout repos, que sont celles de proviseurs et de censeurs.

M. le Président. Croyez-vous, monsieur Brunetière, que ce soient des fonctions de tout repos ?

M. Brunetière. Cela dépend, monsieur le Président; et en effet, j'ai ouï dire que le reproche qu'on faisait à quelques-uns de ceux qui les occupent était de les considérer trop volontiers comme telles. On dit aussi que sans parler de leurs fonctions administratives, il importerait que proviseurs et censeurs fussent aussi « distingués » que possible. Oui! mais il y a peut-être là une espèce de contradiction. Ce qu'on appelle la distinction du professeur, c'est-à-dire cette sorte d'ouverture et de curiosité d'intelligence qui, d'un élève sortant de l'Ecole normale, fera demain un helléniste ou un latiniste de premier ordre, un critique, un historien, cette même disposition d'esprit le détournera toujours un peu des fonctions administratives; il n'aura jamais une grande aptitude ni un grand goût à s'occuper de discipline, ou du menu des repas, ou des bains de pieds des élèves.

M. le Président. Les proviseurs sont peut-être trop des administrateurs, peut-être n'ont-ils pas une action assez directe sur l'enseignement ?

M. Brunetière. Ceci est possible; mais ce desideratum n'aurait rien d'incompatible avec la mesure que je propose d'étudier, puisqu'enfin la loi serait toujours maîtresse de mettre à l'accès des répétiteurs aux grades de censeur et de proviseur les conditions qu'elle voudrait. Rien n'empêcherait d'exiger de ceux d'entre eux qui voudraient être censeurs qu'ils fussent non seulement licenciés, mais agrégés. Je ne crois pas, d'ailleurs, que la question de

la réforme du censorat et du provisorat soit tout à fait solidaire de celle de son recrutement ; tout dépendrait des conditions qu'on imposerait. En tout cas, je vois là un moyen presque certain de relever l'ascendant moral des répétiteurs sur les élèves.

Il faudrait évidemment que, dans nos grands internats, le répétiteur fût autre chose que ce que, dans notre jeunesse, nous appelions un pion ou un chien de cour, dénominations irrespectueuses et inhumaines qui indiquent assez dans quelle estime les élèves le tiennent. Il faudrait que, par le grade qu'on exigerait de lui, — deux baccalauréats à l'origine, par exemple, ou peut-être une licence, — il fût en état d'aider, ou, si vous aimez mieux, de diriger les élèves dans leurs travaux ; que sa présence à l'étude ne fût pas une fonction de simple surveillance ; qu'il eût autre chose à y faire qu'à distribuer des pensums, des avertissements ou des retenues de congé. Il faudrait, quand un élève est embarrassé par un texte grec ou latin qu'il prépare ou traduit, non pas que le répétiteur le traduisît pour lui, mais qu'il pût le remettre sur la bonne voie, que quand un élève revient de la classe avec un texte fautif, le répétiteur fût assez instruit pour le rectifier ; il faudrait qu'il fût en état de suivre le travail et du professeur et de l'élève.

Vous pourriez peut-être consulter, sur ce point particulier, le directeur et le sous-directeur du collège Chaptal. Il y existait jadis une institution excellente...

M. le Président. Celle des directeurs d'études.

M. Brunetière. Il y a plus que cela, me semble-t-il, et voici ce qui m'avait intéressé de l'institution : indépendamment du directeur d'études, il y a, pour chaque classe, un répétiteur général dont la fonction est d'assister à tous les enseignements qui se donnent.

M. le Président. Oui ! ils s'appellent directeurs d'études.

M. Brunetière. Tous ?

M. le Président. Tous. Le directeur d'étude est un professeur, qui fait son cours, mais qui, en outre, suit les élèves dans tous les cours spéciaux, de façon à centraliser leur direction.

M. Brunetière. Il y a là une institution dont on pourrait profiter.

M. le Président. Nous nous en rendrons compte.

M. Brunetière. Sur le premier paragraphe : « Éducation.— Régime de l'internat », voilà, je crois, tout ce que j'avais à dire.

Sur les questions qui suivent : — « Éducation physique, liberté, responsabilité, régime des grands élèves », j'avoue que je n'ai pas d'opinion bien déterminée. Je viens donc au paragraphe 4 : « Organisation de l'enseignement ; — Quelles mesures pourraient être prises pour mieux assurer la préparation des professeurs au point de vue professionnel ; — Concours d'agrégation ; — Utilité d'un stage dans les Universités. »

C'est encore une question extrêmement délicate. A propos des concours d'agrégation, quand j'étais chargé, comme maître de conférences à l'École normale, d'y préparer tous les ans une dizaine de jeunes gens, une chose m'a beaucoup frappé : la matière générale du concours d'agrégation des lettres était et est toujours, je crois, à peu près identique à celle de la licence ou du baccalauréat ; — je parle de l'agrégation de grammaire et de l'agrégation des lettres. Or, si j'ose ici me citer moi-même, j'avoue que, dans des sujets comme ceux qu'on propose, à savoir : « De la Couleur locale dans le *Bajazet* de Racine et dans la *Zaïre* de Voltaire, » composition d'ailleurs très intéressante à traiter, j'avoue que je ne vois pas bien et me déclare incapable de trouver le critérium qui permet de distinguer, comme il semble qu'il le faudrait, entre la valeur d'un travail de licence ou d'un travail d'agrégation. Vous avez pu, à cet égard, vous étonner souvent et à bon droit de la nature des questions qu'on pose à l'examen écrit du baccalauréat de rhétorique ; mais ce qui est plus grave et plus inquiétant, c'est que deux ou trois ans plus tard on proposera les mêmes sujets au candidat à la licence ; et trois ans plus tard encore au candidat à l'agrégation. Le critérium de distinction, le degré de force ou de valeur de la composition est extrêmement difficile à déterminer.

Je crois qu'il faudrait, comme pour les autres agrégations, celle d'histoire notamment, permettre au candidat d'apporter au concours, avec les renseignements que des maîtres peuvent donner sur lui, un travail d'ordre littéraire, latin, grec ou français, qui serait son œuvre, ce qu'on appelle une thèse, qu'il aurait préparée à loisir ; et d'autant que ce serait un moyen de diminuer dans le concours cette

part de hasard qui est le vice et le malheur de tous les concours. Pourquoi arrive-t-il très souvent que des professeurs se plaignent que des élèves très distingués aient été refusés à tel examen, à l'agrégation, à la licence, tandis que d'autres moins distingués étaient reçus?

La grande raison en est qu'il y a des jeunes gens, presque des hommes, que trouble la seule idée du concours, qu'elle paralyse, et d'autres qu'elle ne trouble pas. Il y a surtout des jeunes gens à qui leur facilité naturelle permet de donner, en six heures de temps, tout ce qu'ils peuvent donner sur un sujet; tandis que d'autres, pour montrer leur valeur, qui est égale ou supérieure, auraient besoin de quinze, de vingt, de trente heures, que sais-je? Puisque donc, dans la vie, chacun prend et arrange son temps comme il le peut, il serait conforme à la réalité de donner à celui qui est d'esprit plus lent la possibilité de lutter à armes égales contre le concurrent qui est d'esprit plus rapide, mais peut-être plus superficiel. On pourrait étudier la question de savoir si, indépendamment de l'examen qui se passe en quelque sorte autour d'une table et sous la surveillance des correcteurs, dans l'espace de cinq ou huit jours, il n'y aurait pas moyen, sauf à retrancher quelque chose d'autre part, d'établir un examen dont une partie serait préparée plus longuement et plus à loisir par les jeunes gens. C'est déjà fait pour les agrégations d'histoire et de philosophie, et je crois qu'on pourrait l'essayer pour l'agrégation des lettres.

Quant à la question de « l'utilité d'un stage dans les Universités », je me permettrai, Monsieur le Président, de vous demander de vouloir bien préciser le sens de la question.

M. le Président. M. Lavisse a exprimé la pensée qu'au sortir de l'agrégation, concours très difficile, d'entraînement plutôt que de préparation purement pédagogique, les futurs professeurs ne connaissaient pas leur métier, et qu'il serait utile, de leur faire faire un stage dans les lycées, en même temps qu'à l'Université.

M. Brunetière. Je ne vois pas bien comment ces deux idées se rattachent l'une à l'autre, un stage « dans les universités » étant une chose, et un stage « dans les lycées » en étant une autre. Mais je comprends parfaitement l'utilité d'un stage dans les lycées; il existait d'ailleurs autrefois et, à ce propos, je ne sais si on a attiré votre attention sur l'usage qui était de règle voilà seulement une trentaine d'années.

Il arrive souvent qu'un jeune homme, d'ailleurs très distingué, qui sort du concours d'agrégation avec le premier rang, et qu'on met dans une classe de rhétorique au Mans ou à Laval, se trouve — je ne sais comment — dans l'impossibilité de faire sa classe ou plutôt de tenir et de gouverner ses élèves. J'en ai vu ainsi, en dix ans, au moins un ou deux tous les deux ou trois ans, qui sont comme des gens échoués, et condamnés dès à présent, s'ils restent dans l'Université, à des situations très au-dessous de leur mérite réel. J'estime que cela est fâcheux, et je me demande si le remède à ce mal ne serait pas le retour à l'ancien système dont je parlais. Lorsqu'on avait fini ses trois ans d'École normale, avant d'être admis à passer le concours d'agrégation, on devait faire un stage d'un an comme professeur de lycée. Voilà qui serait excellent! Que ce stage se fasse dans les villes d'universités et sous la direction des professeurs d'universités, ce serait peut-être fort bien, mais je crois que l'idée du stage, en tant qu'il s'agit d'assurer la préparation vraiment professionnelle du futur professeur, est très bonne.

M. le Président. Ce stage aurait lieu dans un lycée près d'une Faculté.

M. Brunetière. Oui! mais je ne vois aucun avantage à ce que ce soit de préférence dans une ville qui serait le siège d'une Université.

M. le Président. L'objection qu'avait faite M. Lavisse, à placer le stage avant l'agrégation, était que les candidats sont trop entraînés pour qu'on puisse interrompre la préparation d'un concours qui devient de plus en plus difficile.

M. Brunetière. M. Lavisse raisonnait, je pense, au point de vue de l'agrégation d'histoire, et il avait raison; mais quelques-uns de ces messieurs qui m'ont précédé devant la Commission ont peut-être fait observer que l'organisation de l'agrégation d'histoire, telle qu'elle est, et la préparation artificielle et hâtive qu'elle demande, ne laissaient pas d'avoir singulièrement nui aux autres agrégations, notamment à celle des lettres. C'est à quoi peut-être il faudrait faire attention, car l'enseignement des lettres est, au total, la base de notre enseignement secondaire.

J'arrive à la question de l'enseignement classique. — « Doit-il être étendu ou restreint ? Dans quelle mesure ? » Mon opinion est qu'il doit être, sauf des modifications de détail, maintenu à peu près tel qu'il est. C'est ici que je crains, messieurs, d'abuser de vos instants ; j'aurais beaucoup à dire sur cette question ; et vraiment elle est presque infinie. Voici du moins très brièvement quelques-unes des raisons pour lesquelles je suis partisan résolu du maintien de l'enseignement.

Il y en a une que j'appellerai purement pédagogique, et que j'ai l'habitude de résumer en disant que les littératures grecque et latine, prises d'une manière générale, ont ce grand avantage pour l'enseignement secondaire, de n'être ni *professionnelles,* ni *passionnelles,* ni *confessionnelles.*

Elles ne sont pas professionnelles. Cela veut dire qu'elles fournissent au professeur une excellente occasion de développer un peu dans les esprits des jeunes gens ce que j'appellerai l'habitude et le goût, non pas de ces généralisations hâtives et prématurées dont on se moque, mais des idées générales. Et à cette occasion, je remarquais tout récemment combien on sent le besoin, même après s'en être un peu moqué, de ces idées générales, pour la formation des esprits, puisque mon confrère, M. Lavisse, rétablissait tout récemment à la Sorbonne, sous le nom de « Conférences pour les étudiants des divers ordres » des conférences dont l'objet ne semble être, à vrai dire, que de rétablir entre les différents ordres d'enseignement des communications qu'on avait cru jadis pouvoir impunément supprimer. Preuve assez évidente ou tout au moins présomption assez vraisemblable que, depuis vingt ans, on aurait donc élevé des espèces de cloisons étanches entre les divers ordres de l'enseignement supérieur ! On se plaint, — et l'institution de ces conférences n'a pas d'autre but que de remédier au mal, — on regrette que nos jeunes gens de vingt à vingt-cinq ans n'aient pas assez d'ouverture d'esprit, assez d'idées générales, qu'ils soient trop exclusivement cantonnés chacun dans la spécialité qu'il a choisie. Or, il me semble que précisément c'est ce qu'on obtient, — cette aptitude aux idées générales, et cette curiosité universelle de l'esprit, — en prenant pour base et pour thème ordinaires de l'instruction, ces textes grecs et latins qui, à défaut de tout autre avantage, ont au moins celui d'être, pour ainsi dire, conçus, écrits et réalisés presque entièrement en idées générales. Voilà ce que je veux dire en disant que le premier avantage des textes antiques, pour servir de base à l'enseignement, est de n'être pas professionnels.

Je dis, en second lieu, qu'ils ont cet autre avantage de n'être pas passionnels.

J'en parle un peu par expérience ; je vous assure qu'un jeune professeur surtout, — à un vieux professeur, cela est assez indifférent, — un jeune professeur tout frais émoulu de l'École normale ou des Universités, un jeune homme de trente ans ou moins, puisque généralement on prend possession d'une chaire de rhétorique à vingt-cinq, vingt-six ou vingt-huit ans, est assez embarrassé pour commenter *Phèdre*, par exemple, je veux dire d'une façon qui ne soit pas absolument superficielle, devant de grands garçons de dix-huit à vingt ans. C'est là qu'il est vraiment obligé de s'enfermer dans des considérations généralement assez vagues. Et quand je dis *Phèdre,* je pourrais dire *Andromaque*, ou *le Cid*, et, si vous le voulez, presque tous les textes de notre théâtre, sans compter ceux de nos romanciers classiques. En effet, jusqu'ici, personne ne s'est avisé d'inscrire *Manon Lescaut*, ou la *Nouvelle Héloïse* de Rousseau, sur les programmes de l'enseignement secondaire. Il y a là un genre de difficultés qu'on retrouve dans tous les textes français et qu'on trouverait de même dans les textes anglais ou allemands. Il n'est pas facile d'expliquer *Roméo et Juliette* — j'entends de l'expliquer à fond.

M. le Président. De même s'il fallait expliquer les amours de Didon et d'Enée, ou certaines des œuvres d'Horace.

M. Brunetière. Ou la seconde *Bucolique ;* d'accord, monsieur le Président. Mais il faut faire cette différence capitale que, chez les anciens, l'amour est presque toujours purement physique, d'où la conséquence qu'il ne donne lieu qu'à des descriptions très rapides, et toujours un peu les mêmes. C'est une affaire de quelques lignes à expurger, pas davantage. Il n'est pas nécessaire d'expliquer, dans des satires qui contiennent tant d'autres choses, les trois ou quatre vers grossiers de Juvénal sur Messaline. D'une façon générale, Tite-Live, Horace dans son ensemble, Virgile, en faisant abstraction de l'épisode des amours de Didon —

et encore c'est bien court, — Tacite, presque tous les classiques latins ou grecs servant de base à l'enseignement, Thucydide, Homère, Sophocle, Euripide, Hérodote, tous ces auteurs forment un ensemble dont on peut dire que l'embarras de l'explication passionnelle n'y gêne guère le professeur. Et puis, vous savez combien il est différent d'avoir à s'expliquer sur le même sujet en français...

M. le Président. C'est cela!

M. Brunetière. ...ou à le faire passer du latin ou du grec en français. Il y a dans la transcription même une différence qui équivaut à la transposition du fond du sujet. C'est ce que je veux dire en avançant que les textes antiques ne sont pas passionnels, tandis que la plupart des textes allemands, anglais ou français ont trop souvent cet inconvénient.

En troisième lieu, ce qui n'est pas tout à fait indifférent dans le temps où nous sommes, les textes qui servent de base à l'enseignement classique étant en général antérieurs au christianisme, ont ce grand avantage de n'être pas confessionnels, car ici la même difficulté reparaît, — je veux dire une difficulté du même genre. Il est très difficile à un professeur impartial, mais qui pourtant a ses idées, ses convictions à lui, d'expliquer un peu à fond les *Lettres provinciales*. Il lui est encore très difficile de parler avec liberté de l'*Histoire des variations*, très difficile également d'expliquer des textes de Voltaire, de Diderot, ou même la profession de foi du Vicaire savoyard. Vous mettez ce professeur dans une situation gênante : il est exposé à chaque instant à faire appel aux passions qui commencent à se faire jour chez les élèves, ou à donner un enseignement qui blessera les familles. Les auteurs allemands et anglais offrent les mêmes difficultés; et voilà encore une raison pour laquelle je demeure partisan du latin et. du grec, au moins comme base de l'enseignement, plutôt que des langues vivantes.

Il est une autre raison sur laquelle je n'insisterai pas, étant bien persuadé que M. Doumic y a très fortement insisté hier : c'est la valeur éducative du latin pour l'esprit français. Je rappellerai à ce propos ce qu'on me disait il y a quelques jours à Bruxelles, où précisément on m'avait fait l'honneur de m'appeler, sans me le dire trop clairement, pour faire une série de conférences dont le but était de lutter autant que possible contre la diminution d'influence de la langue et de la littérature françaises dans les parties même wallonnes de la Belgique actuelle. Tous les gens que je voyais à cette occasion me disaient : « Prenez-y bien garde, c'est par le latin que nous communiquons avec vous. Le jour où la base de l'enseignement secondaire français ne serait plus presque exclusivement le latin, la littérature française ne perdrait pas seulement du terrain en France, elle en perdrait certainement à l'étranger, dans tous les pays de langue française. »

Cela s'explique : on ne fait pas assez attention que le français, en dépit de tout, a ses racines dans le latin. Prenez le mot : ***Manuscrit***. Pour celui qui ne sait pas le latin, ce mot ne dit rien. Au contraire, en allemand, ***Handschrift*** présente à lui seul un sens complet. L'allemand et l'anglais ont leurs racines dans l'ancien allemand et dans l'ancien anglais. En supprimant le latin, nous coupons donc le français de ses communications, et nous transformons une langue vieille de mille ans ou plus en une langue née d'hier. Ce serait pour l'éducation de l'esprit français un dommage irréparable; et c'est encore une raison pour laquelle je demeure très partisan du système qui assied notre enseignement secondaire sur le grec et le latin.

Mais les programmes ne sont-ils pas surchargés? Oui. Et ici je trouve l'occasion de répéter en d'autres termes ce que je disais à l'instant même. En 6e, 5e, 4e, on apprend la minéralogie, la botanique, l'histoire naturelle, toutes choses très intéressantes, sans doute, mais c'est là surtout que l'effort de mémoire est considérable, et en même temps un peu vain, puisque l'enfant n'apprend pas le grec. Le mot : *zoophyte*, qu'est-ce que cela lui représente, s'il ne sait pas le grec? Il est obligé d'apprendre ce mot comme il apprendrait un mot étranger. Si donc il fallait décharger les programmes, ce serait plutôt du côté scientifique, j'entends du côté des sciences naturelles surtout, que je reporterais uniquement à la rhétorique et à la philosophie. Il est d'ailleurs assez étrange encore que, par une interversion singulière, qui résulte de la complexité du programme, d'autres matières, l'histoire ancienne, l'histoire d'Orient, l'histoire babylonienne, l'histoire égyptienne soient enseignées en 6e et 5e. Cependant ces histoires spé-

ciales et même savantes exigent une certaine maturité d'esprit.

Le questionnaire demande à ce propos si l'on ne pourrait pas rendre facultatifs certains enseignements, tels que le grec, par exemple. Je crois que non : autant il est facile de rendre un enseignement facultatif dans l'ordre de l'enseignement supérieur, autant cette liberté est contraire à la notion et à la définition de l'enseignement secondaire. Cet enseignement a ceci de particulier que toutes les parties, à tout moment, en sont réputées également utiles pour ceux qui le reçoivent. Avec le régime de l'internat et la hiérarchie administrative, rendre un enseignement facultatif, ce serait introduire le désordre dans les établissements et empêcher la plupart des professeurs qui donneraient cet enseignement de s'y intéresser de façon vraiment efficace.

Quant à l'enseignement moderne, je ne le connais pas beaucoup. Je ne sais pas les résultats qu'il a donnés. Je serais donc assez embarrassé de répondre aux questions posées à ce sujet. Y a-t-il lieu de le développer? Si je réponds non, ce n'est qu'en raison de l'apologie que je viens de faire de l'enseignement classique. Je ne le connais pas par expérience ; je ne sais pas ce qu'on a pu vous en dire, ni quelles statistiques on a pu donner de ses résultats. Je sais seulement que lorsque j'enseignais à Chaptal, j'enseignais en même temps à Louis-le-Grand. Or à Chaptal, on ne faisait pas de latin, et encore moins de grec, naturellement. Eh bien, à égalité d'âge, quand il s'agissait de faire une simple narration française, une description, une simple lettre, les élèves étaient de deux ou trois ans en arrière sur ceux de la classe de mathématiques préparatoires de Louis-le-Grand, lesquels avaient reçu une éducation latine. En d'autres termes, les compositions de mes élèves de seize ans à Chaptal ne valaient pas mieux, étaient souvent inférieures aux compositions des élèves de douze ou treize ans de Louis-le-Grand. Et je ne les compare pas ici avec des élèves de 3e, 2e ou rhétorique : je parle des jeunes gens de la classe de mathématiques préparatoires, ayant à peu près définitivement abandonné le latin, et de la classe de 6e à celle de 4e, ne l'ayant étudié que d'une manière bien superficielle. C'est un fait d'expérience que je peux citer. Mais il est possible d'ailleurs qu'une organisation plus logique et plus serrée des programmes de l'enseignement moderne ait remédié à ce mal. J'ai entendu dire en effet par M. Victor Brochard, professeur de philosophie à la Sorbonne, et l'un des correcteurs habituels du concours général, qu'il avait été très surpris de la réelle valeur des compositions de philosophie qui provenaient des élèves de l'enseignement moderne. Comme il est depuis longtemps correcteur des « copies » du concours général, je crois qu'il donnerait à la Commission des renseignements très intéressants à cet égard comme d'ailleurs à plusieurs autres, et s'ils étaient en contradiction avec ceux que je viens de vous donner, c'est lui sans doute qui aurait raison.

J'arrive au paragraphe V. Et d'abord, peut-on supprimer le baccalauréat? Je ne pense pas que ce soit possible, et cela par la raison seule qu'il existe, comme l'internat. Il faudrait le remplacer. Par quoi? Par des examens qui deviendraient eux-mêmes tout ce qu'on lui reproche d'être. Mais il faudrait avant tout savoir ou décider ce qu'est le baccalauréat. Les discussions qu'il soulève procèdent en effet d'une sorte de confusion, qui tient à ce qu'on ne sait pas si le baccalauréat n'est qu'une sanction pure et simple des études secondaires, leur consécration théorique, le témoignage qu'on les a faites ; ou, au contraire, si c'est un examen qui donne de certains droits et de certains titres.

On répond qu'actuellement il ne donne pas beaucoup de titres ou de droits ; il donne au moins celui d'entrer, sans autre examen, à l'École de droit, et c'est un privilège considérable, vu le nombre des étudiants en droit et celui des carrières qu'ouvrent à leur tour la licence ou le doctorat en droit.

Si l'on se place à un autre point de vue et qu'on demande la suppression pure et simple du baccalauréat, on n'aura fait que déplacer la question. Car, on ne pourra pas disputer à l'Etat le droit de mettre un examen plus ou moins professionnel à l'entrée des diverses carrières dont il détient l'accès. Par conséquent, que le baccalauréat soit passé devant la Faculté des lettres comme examen de sortie, ou devant les professeurs de la Faculté de droit comme examen d'entrée, je ne vois pas ce qu'on y gagnera. Quant à y substituer des certificats d'études et des examens de passage et de sortie, c'est une opinion en faveur, mais il me semble que ce n'est pas encore trancher la question par le fond. On aura constaté que

le jeune homme a fait ses études : soit; mais, après, cela lui donnera-t-il un droit? La question revient toujours. S'il s'agit d'entrer dans une carrière dont l'Etat dispose, quelle est l'étendue du droit que donnera ce certificat d'études?

Pour la question de savoir si le régime de l'examen pourrait être modifié, je crois que oui, de plusieurs manières, quant à son contenu et quant à la manière dont on le fait passer. Il y aurait tout avantage, par exemple, au lieu du programme volumineux que vous connaissez bien, à poser en principe que le programme de la première partie, c'est le programme de la classe de rhétorique; et le programme de la deuxième partie, celui de la classe de philosophie. S'il y avait après cela des modifications à faire, ce serait pour dire que l'examen ne saurait porter sur toutes les matières inscrites aux programmes de ces deux classes. Nous parlions tout à l'heure de lettres grecques ou latines. Il me paraît ridicule de faire expliquer *hic et nunc,* sans l'avoir prévenu, douze ou quinze vers de Sophocle à un candidat bachelier. S'il ne les a pas préparés, il balbutiera, et sa connaissance du grec se réduira, et encore! à montrer qu'il sait le lire. Non seulement donc il faudrait que la surcharge du baccalauréat disparût par la réduction générale du programme aux seuls programmes de rhétorique et de philosophie, mais il faudrait déterminer la façon dont on usera de ces programmes. On pourrait, par exemple, poser en principe que chaque élève, en s'inscrivant, déclarera quelles sont les parties du programme de la classe, non pas, bien entendu, sur lesquelles il désire être examiné, mais qui ont été traitées par le professeur au cours de l'année. Je ne vois à cela aucune difficulté.

On pourrait, d'autre part, modifier la façon de faire passer les examens. Vous savez que nos professeurs de faculté se plaignent de la lourde charge que cet examen leur impose, surtout à Paris. Je me suis demandé pourquoi on ne ferait pas pour le baccalauréat ce qui se fait pour les grandes écoles. Ce ne sont pas les professeurs de l'École polytechnique qui font passer les examens d'admission, ni ceux de Saint-Cyr, ni ceux de l'École navale. Il y a des jurys spéciaux, permanents. Je me demande s'il n'y aurait pas moyen d'instituer des jurys analogues pour le baccalauréat. On concilierait bien des avis opposés en établissant que l'examen se passera devant un jury composé de 3 ou 4 professeurs du lycée ou de l'établissement, présidés par un professeur de faculté. On pourait même aller plus loin, et donner à nos inspecteurs généraux les fonctions de présidents de ces jurys. Ce serait la meilleure inspection, au point de vue intellectuel et au point de vue moral, sinon au point de vue administratif. Elle prouverait beaucoup plus pour les études que ce genre d'inspection qui consiste à inspecter quatre ou cinq classes et à donner des notes portant surtout sur les professeurs, jamais sur les élèves, et encore moins sur les résultats de l'application des programmes.

M. le Président. Il y aurait peut-être des difficultés à établir ce système en ce qui concerne l'enseignement libre.

M. Brunetière. Non, si l'on posait que la présidence appartiendra toujours à l'État. Mais il me semble que la liberté de l'enseignement exigerait que les professeurs examinateurs appartinssent toujours à l'établissement.

M. le Président. S'il n'y a qu'un professeur de faculté et quatre ou cinq professeurs de l'établissement, je crains bien que tout le monde soit bachelier.

M. Brunetière. Je ne le crois pas : il en est de l'enseignement libre comme de l'autre; et nous sommes tous plus impartiaux qu'on ne le croit.

M. le Président. C'est l'impartialité dans l'indulgence.

M. Brunetière. C'est justement par là que nous péchons déjà dans l'Université. Je ne veux pas dire de mal de mes confrères, mais, d'une manière générale, la faiblesse du baccalauréat tient à ceux qui le font passer; elle ne tient pas à ceux qui préparent les élèves, ni à la qualité de ceux-ci, qui valent ce que nous valions. Je me porte garant pour les professeurs de l'enseignement secondaire ; ils valent certainement aujourd'hui ce qu'ils valaient de notre temps, si ce n'est davantage. Mais, grâce à la lassitude qu'ils ont de faire passer des examens de baccalauréat, ce sont nos professeurs de faculté qui ont — permettez-moi cette métaphore usée — versé dans l'ornière de l'indulgence. Sous ce rapport, ce serait donc un prêté pour un rendu et le mal ne serait pas plus grand. Mais enfin, je crois qu'il y aurait dans ces espèces de jurys permanents, quant à leur composition, et passant, de ly-

cée en lycée, d'académie en académie, se transportant sur les lieux comme nos inspecteurs généraux d'aujourd'hui, un élément d'amélioration certain et considérable.

Reste la question de savoir si l'enseignement moderne doit donner accès aux Facultés de droit et de médecine. J'avoue n'avoir aucune opinion sur ce point. C'est aux facultés qu'il faut le demander. D'une manière générale, comme je le disais, je crois qu'il n'est pas mauvais que les futurs magistrats ou avocats sachent un peu de latin, quoi qu'en aient dit quelques-uns de MM. leurs professeurs. Si cependant les membres de la Faculté de médecine pensent que l'instruction primaire supérieure leur suffit, c'est leur affaire.

M. le Président. Ne craindriez-vous pas que les études classiques fussent abandonnées si on ouvrait largement la voie à l'enseignement moderne ?

M. Brunetière. Évidemment si, je le craindrais.

M. le Président. C'est à ce point de vue que nous nous placions.

M. Brunetière. Oui, mais j'ai peine à m'y placer. Sur cette question de l'accès des Facultés de droit et de médecine, ce n'est guère à moi de vous répondre, n'étant ni jurisconsulte ni médecin. J'ai simplement dit que je crois et que j'ai toujours cru que l'enseignement classique est nécessaire aux étudiants de ces facultés. Mais au point de vue pratique, il y faut, pour l'apprécier, une compétence que je n'ai pas.

Le cinquième paragraphe comporte une dernière question ainsi conçue : « Ne conviendrait-il pas que les programmes des examens d'admission aux Écoles spéciales fussent établis avec le concours de l'Université? » Que répondre? Évidemment, il serait bon que l'Université y concourût ; mais il sera toujours nécessaire que les marins gardent la haute main sur les programmes de l'École navale, les militaires sur l'École polytechnique et sur l'École militaire.

Telles sont les observations que je désirais vous présenter. Je m'excuse de vous avoir retenu si longtemps.

M. le Président. Du tout ; nous ne pouvons que nous plaindre que vous ayez été trop court.

Quelle est votre opinion sur l'enseignement de la philosophie dans les lycées ?

M. Brunetière. J'en suis très partisan. Les opinions sont un peu partagées sur ce point. Peut-être vous en a-t-on déjà donné de contradictoires. Pour moi, je crois que le transfert de la philosophie dans les universités aurait un grand avantage pour les universités, et un grand inconvénient pour l'enseignement secondaire. C'est la classe qui, vers dix-sept ou dix-huit ans, attire les jeunes intelligences par la séduction des idées, et cette raison seule suffirait pour expliquer la valeur de notre enseignement secondaire.

J'en dirais autant de la rhétorique. Ce que j'ai vu dans les universités étrangères et ce qui m'a frappé, c'est justement qu'elles prennent les jeunes gens à l'âge où ils font chez nous leur rhétorique et leur philosophie. Vous avez pu le remarquer, monsieur le président, à Harvard et ailleurs, l'enseignement secondaire se termine comme qui dirait à la fin de notre seconde. Les jeunes gens passent quatre années dans les universités, dont les deux premières sont consacrées à des études qui répondent au programme de nos classes de rhétorique et de philosophie. De là l'abondance des élèves dans ces universités, mais aussi dans certains pays la médiocrité de l'enseignement secondaire. Vous avez pu lire récemment dans la *Revue d'Édimbourg* un long article se plaignant de l'état de faiblesse et de désordre absolu de l'enseignement secondaire en Angleterre. Chose bizarre ! Dans ce pays d'individualisme et de décentralisation, le remède qu'on réclame, c'est un ministre de l'instruction publique tout-puissant. (*Sourires.*) Remarquez que cet article est postérieur à une longue enquête qui remplit plusieurs volumes in-8°, faite par le Parlement dans ces dernières années.

M. le Président. Dans tous les pays il y a des plaintes contre l'enseignement secondaire et contre l'affaiblissement général des études. Cette crise n'est pas limitée à la France.

M. Brunetière. Que voulez-vous? Aujourd'hui les parents demandent d'une manière générale aux jeunes gens, et par contre-coup aux maîtres, que les premiers soient en état de gagner beaucoup d'argent le plus tôt possible. C'est ainsi que se pose la question dans la plupart des pays. On veut mettre les enfants en état d'avoir de bonne heure un métier qui paie, comme on dit.

M. le Président. Il est fâcheux qu'un trop grand nombre de jeunes gens arrivent à

dix-huit ans, sans éducation professionnelle, et avec toutes les prétentions que donne un parchemin parfois difficile à obtenir.

M. Brunetière. C'est une question que je n'ai pas touchée. Il faut distinguer l'enseignement classique, l'enseignement moderne, et l'enseignement pratique ou professionnel. Chercher un prolongement de l'enseignement primaire qui soit plus ou moins analogue à nos écoles d'arts et métiers, ce sera une bonne chose suivant les nécessités locales, les exigences des provinces et des villes, mais qu'il n'ait pas, cet enseignement, la prétention d'être en quelque sorte parallèle et égal à l'enseignement classique. Qu'il soit bien entendu qu'il ne doit pas aboutir et qu'il n'a pas la prétention d'aboutir aux mêmes résultats. Seulement, l'inconvénient en sera de diviser, de bonne heure, les jeunes Français en castes.

M. le Président. C'est déjà ce à quoi aboutit le baccalauréat.

M. Brunetière. Ce sera donc toujours la même chose !

Au point de vue social, si vous avez plusieurs types d'instruction, la tendance, à mon avis malheureuse, de la petite bourgeoisie française, sera toujours d'offrir à ses enfants la forme supérieure. Notre amour-propre de Français se manifestera toujours là. Vous connaissez Chaptal. C'est un établissement admirablement bien constitué à tous points de vue et très prospère. Voilà plus de quarante ans, je crois, qu'il existe. Mais pourquoi n'a-t-il pas davantage réussi, je veux dire : pourquoi n'a-t-on pas éprouvé le besoin, au lieu de faire par exemple de l'école Monge le lycée Carnot, une école analogue à Chaptal ?

M. le Président. On a dit que si l'on ouvrait l'école de médecine à l'enseignement moderne, il y aurait trois fois plus d'élèves à Chaptal.

M. Brunetière. C'est une autre question. Encore une fois je n'ai pas d'avis sur ce point. Mais ce qui m'a toujours frappé, c'est ceci : comment se fait-il qu'il ne se soit pas développé plus d'établissements comme Chaptal ? Voici encore une grande ville, que je connais bien, où j'ai fait mes études, et où je retourne souvent, c'est Marseille. A Marseille, en 1861 ou 1863, il y avait déjà — c'était alors une nouveauté due à M. Fortoul ou à M. Rouland — un enseignement commercial qui durait normalement cinq ans. Il n'a jamais fait fortune, quoiqu'il eût d'excellents professeurs. Même dans une ville comme Marseille, le moindre bourgeois, le moindre négociant voulait que son fils, puisqu'il y avait des bacheliers latins, fût bachelier en latin comme celui du plus gros négociant. Si nous déracinions la passion égalitaire du corps des trente-huit millions de Français, nous arriverions peut-être à quelque chose sur ce point. Mais c'est un grave problème auquel nous nous heurterons longtemps, sans y voir plus clair, et puis, comme je l'ai dit au début de cette déposition, la passion de l'égalité, qui a de grands inconvénients, a aussi quelques avantages.

M. le Président. Personne n'a de question à poser à M. Brunetière ?

Nous vous sommes reconnaissants, monsieur Brunetière, de votre très intéressante déposition.

Déposition de M. Jules LEMAITRE.

M. le Président. Monsieur Jules Lemaître, vous êtes membre de l'Académie française. Vous avez appartenu à l'Université, vous avez été professeur de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur ?

M. Jules Lemaître. J'ai appartenu à l'enseignement secondaire pendant cinq ans, et à l'enseignement supérieur pendant quatre ans.

M. le Président. Vous avez fait récemment une conférence, qui a eu un grand retentissement, sur des questions qui nous passionnent et nous divisent. Nous serons très heureux de vous entendre.

M. Jules Lemaître. Je crois bien que vous avez dû entendre tant d'avis contraires que plus vous interrogez de personnes moins vous devez être éclairés.

Je vous demande pardon de ne pas avoir

apporté le questionnaire, je l'ai lu quand je l'ai reçu. Ma réponse à cette série de questions serait presque toujours négative ; j'aime mieux vous dire en bloc le peu que j'ai à vous dire.

J'avoue que, sur la réforme de l'enseignement secondaire, j'ai de ces idées qu'on appelle radicales, et je les ai bien...

M. le Président. D'autant mieux peut-être que vous ne les avez pas toujours eues. (*Sourires.*)

M. Jules Lemaître. Sans doute ! Je n'avais pas réfléchi jusqu'à ces dernières années, je n'avais pas regardé autour de moi.

Il me semble que, depuis cent ans, on se trompe, on continue de donner aux enfants de la moyenne bourgeoisie, ainsi qu'à une partie des enfants du peuple, un enseignement qui était donné, sous l'ancien régime, dans de tout autres conditions économiques et industrielles, aux fils de la noblesse, des hauts magistrats, de la riche bourgeoisie. Cela me paraît absurde.

Récemment un normalien très intelligent, qui a tous ses grades, qui est agrégé des lettres, qui était pensionnaire de l'Institut Thiers, M. André Beaunier, a fait une enquête sur cette question auprès de tous les professeurs de rhétorique. La majorité s'est déclarée satisfaite de l'état de choses actuel. Seulement tous, après avoir dit, avec prudence : « Cela va très bien ! je suis très content de ma classe», tous, au cours de la conversation, disaient : « Mon Dieu ! oui, sur une classe de 50 à 60 élèves, j'en ai cinq qui vont très bien, qui profitent. » Cela veut dire que les neuf dixièmes n'en profitent pas.

Or, la question n'est donc pas de savoir si l'enseignement classique, l'enseignement des langues mortes a telles ou telles vertus, mais si ces vertus se communiquent aux enfants à qui cet enseignement est donné. Et nous voyons qu'elles ne se communiquent qu'à un sur dix environ.

La conclusion s'impose.

Mais, d'autre part, j'estime que, si l'on veut séparer l'enseignement classique de l'enseignement moderne et les distribuer parallèlement, donner le premier à tel groupe d'enfants, le second à tel autre, ce qui pourrait se faire, on se heurtera toujours, comme le disait M. Brunetière, à un préjugé bourgeois : les parents, même ceux dont les enfants n'ont que des facultés moyennes ou ceux qui ne sont pas riches, mettront toujours leur point d'honneur à demander pour leurs enfants l'enseignement qu'ils jugent le plus noble et le plus aristocratique.

Il y aurait un moyen de tout arranger : ce serait, pour tous les enfants de France qui voudront pousser plus loin que l'école primaire, d'organiser jusqu'à l'âge de quinze ou seize ans, une sorte de vaste enseignement national, qui serait, si l'on veut, l'enseignement moderne, qui serait plutôt en réalité l'enseignement primaire supérieur, nous n'avons pas peur des mots.

Cet enseignement consisterait pour une bonne part dans l'étude des langues vivantes surtout de l'anglais, de l'allemand. Il aurait aussi pour objet l'étude très sérieuse, plus sérieuse même que dans l'enseignement classique actuel, de notre littérature classique des XVIIe et XVIIIe siècles, par laquelle viendrait aux enfants, aussi sûrement et plus sûrement que par l'étude des auteurs grecs et latins, la substance morale des littératures anciennes ; puisqu'elle est déjà digérée dans nos auteurs classiques, ce serait du temps de gagné.

Cet enseignement comporterait aussi un enseignement scientifique, mais avec des programmes extrêmement souples, très peu détaillés. En réalité, jusqu'à 15 ou 16 ans, je ne serais pas d'avis de donner trop d'instruction. Cela vous paraît peut-être monstrueux. Il faudrait, dis-je, des programmes très souples, très larges, des professeurs en qui on ait toute confiance, et qui seraient d'autant plus intéressés à leur tâche qu'on leur accorderait plus de liberté. On se contenterait d'indiquer dans ces programmes : éléments des sciences physiques, des sciences naturelles, de l'histoire, de la géographie, etc. Ajoutez un métier manuel et beaucoup d'exercices physiques. On laisserait l'enseignement un peu à la merci du professeur qui, dans la branche qui le concerne, enseignerait ce qu'il saurait lui-même et ce qu'il aimerait le mieux. L'enseignement pourrait d'ailleurs varier selon les régions. Je crois qu'on arriverait ainsi à des résultats réels.

Au bout de quatre années de cet enseignement, qui serait donné dans tous les lycées, sans distinction de lycées classiques et de lycées modernes, qu'arriverait-il ? Une partie des élèves munis déjà d'une somme de con-

naissances fort convenable, quitteraient ces établissements, les uns pour entrer dans les écoles de commerce, les autres pour entrer directement dans les affaires, les autres pour voyager, d'autres pour passer un an ou deux dans un gymnase allemand ou dans un collège anglais, d'autres pour faire ce qui leur plairait et compléter leur éducation à leur guise.

Ceux qui voudraient se diriger sur les carrières dites libérales resteraient au lycée et l'enseignement classique ferait suite à ce vaste enseignement moderne national auquel il serait comme superposé.

Nous éviterions ainsi les inconvénients du préjugé de la vanité bourgeoise, puisqu'alors cet enseignement, donné à tous les enfants de France, serait noble par là-même. Il pourrait et devrait être très libéral, très moral, très humain.

Donc, une partie des enfants resterait au lycée; ils entreraient dans les cours de l'enseignement dit « classique », ou de mathématiques élémentaires ou spéciales, selon qu'ils se prépareraient à Saint-Cyr, à l'École polytechnique, à l'École normale, aux écoles spéciales ou simplement parce qu'ils voudraient s'offrir le luxe intellectuel de connaître les littératures antiques.

Cela se ferait tout naturellement. Les enfants arrivés à l'âge de seize ans sentiraient eux-mêmes s'ils ont le désir de pousser plus loin, de se préparer aux écoles du Gouvernement ou de faire leurs études classiques; les parents sentiraient si leurs enfants sont capables de continuer leurs études ou s'ils y ont un intérêt; les professeurs également. Cette sorte de départ se ferait de lui-même.

M. le Président. C'est très séduisant, mais vous vous heurterez toujours au préjugé dont vous parliez.

M. Jules Lemaître. Il n'y aurait pas de rivalité entre deux enseignements successifs puisque tous les enfants recevraient le même, et seraient égaux jusqu'à quinze ou seize ans.

M. le Président. La difficulté est de savoir si l'on peut utilement commencer les études classiques à cet âge.

M. Jules Lemaître. J'ai des renseignements sur ce point. Je crois que ce que les enfants apprennent de latin et de grec — mais du grec n'en parlons pas — entre douze et quinze ans, ils pourraient l'apprendre en six mois à l'âge de quinze ou seize ans. C'est absolument certain. Dans certains diocèses, on a fondé des petits séminaires spéciaux pour les braves garçons de la campagne qui sont en retard, et qui cependant doivent faire leurs études classiques; ceux-là même qui sont d'intelligence moyenne arrivent très bien à apprendre le nécessaire en fait de latin.

M. le Président. Qu'appelez-vous le nécessaire? Lire le bréviaire?

M. Jules Lemaître. Ce qu'on demande à un bachelier; ils deviennent capables de passer leur baccalauréat très facilement.

J'ai éprouvé cela par moi-même quand je me suis remis à l'étude des langues vivantes. J'ai pris des livres divisés en cours de 1re, 2e et 3me années. En quinze jours, malgré le très peu de temps que j'y pouvais consacrer, j'avais fait les deux premières années. Il est bien évident qu'un enfant de quinze ou seize ans peut aller très vite et faire en six mois ce que fait en deux ou trois ans un bambin de douze à treize ans.

M. le Président. Les défenseurs des études classiques résistent très énergiquement. Ils disent qu'il faut prendre les enfants tout jeunes pour leur apprendre les langues mortes, d'autant que plus tard cette étude devient fastidieuse.

M. Jules Lemaître. A seize ans on a l'intelligence assez vive pour mettre les morceaux doubles. L'étude des langues vivantes aura appris aux enfants à apprendre; ils iront très vite. J'en suis persuadé, mais naturellement je ne puis pas le démontrer.

M. le Président. M. Gréard nous a dit qu'il était disposé à faire l'expérience; il pense que, bien conduite, elle pourrait réussir. On nous a dit, d'autre part, qu'en Allemagne, dans certains gymnases, on avait commencé cette expérience, et qu'on avait fait étudier le latin à des jeunes gens de quinze à seize ans.

M. Jules Lemaître. M. Lemire sait peut-être que l'expérience a été faite dans un certain nombre de diocèses.

M. Lemire. Il y en a, en Bretagne, où l'on a fait cette expérience; mais je ne sais pas si vraiment on est arrivé à faire des bacheliers.

M. Jules Lemaître. Ceux qui sont intelligents arrivent en deux ou trois ans. L'expérience a été faite, je ne sais plus dans

quelles conditions, au lycée Charlemagne; elle y a très bien réussi. En réalité, ce que les enfants apprennent de latin entre douze et et quinze ans est insignifiant, j'ai vu des cahiers...

M. le Président. Oh! je crois bien que les cahiers de certains élèves de dix-huit ans ne seraient guère plus probants.

M. Jules Lemaître. Je pense qu'à quinze ou seize ans, les enfants peuvent mettre les bouchées doubles et faire le même travail en moitié moins de temps.

M. Levraud. Une expérience a été faite, il y a sept ou huit ans — j'y ai moi-même contribué, car j'ai fait un rapport au Conseil municipal de Paris — au collège Rollin, où l'on a institué une classe dite de langues anciennes. On prenait les meilleurs élèves des écoles primaires supérieures qu'après deux ans d'études on faisait entrer en rhétorique; ils arrivaient dans les premiers rangs.

M. le comte Albert de Mun. Le système ne s'est appliqué qu'à une élite.

M. le Président. Considérez-vous les études classiques, si elles sont bien faites, comme excellentes pour l'esprit?

M. Jules Lemaître. Pour ceux à qui elles profitent.

M. le Président. Mais ne les mettez-vous pas au-dessus de l'enseignement moderne, quelque éloge que vous ayez fait de celui-ci?

M. Jules Lemaître. C'est une grosse question. J'ai remarqué que peut être les esprits originaux, les individus singuliers, dignes d'attention, étaient plus nombreux parmi les gens qui n'ont reçu que l'enseignement primaire ou l'enseignement primaire supérieur et parmi les autodidactes, que parmi les bacheliers. C'est une impression personnelle.

M. le Président. A votre avis il faudrait laisser reposer la cervelle française pendant quelque temps?

M. Jules Lemaître. Je le crois.

Je connais un certain nombre d'industriels et de commerçants à Marseille, à Lyon, — ville très intelligente, — qui, lorsqu'on leur présente un jeune homme pour le faire entrer dans leurs bureaux, lui posent cette question : Êtes-vous bachelier? S'il répond : Oui, ils ajoutent : Eh bien! nous ne vous prendrons pas. Et ils ont leurs raisons, fondées sur une longue expérience.

M. le Président. Cela peut tenir à d'autres raisons, notamment à ce que le baccalauréat rend exigeant.

M. Jules Lemaître. Aussi nous supprimons le baccalauréat. Je suis pour la suppression pure et simple du baccalauréat. Puisqu'il est reconnu mauvais par de très bons esprits, pourquoi le remplacer par des examens intérieurs ou par un certificat d'études? C'est tout à fait inutile. Il n'est pas nécessaire de le remplacer, puisqu'il sera remplacé par les examens qui se trouvent à l'entrée des différentes carrières.

Il va sans dire que j'admets l'équivalence de l'enseignement moderne et de l'enseignement classique pour l'entrée dans les écoles de médecine ou de droit. Il ne sera pas besoin de présenter des diplômes ou des certificats d'études. La sélection se fera d'elle-même par les examens.

M. le Président. Savez-vous que ce système a été expérimenté en Belgique et n'y a pas donné de très bons résultats?

M. Jules Lemaître. Comme certains jeunes gens continueraient à faire leurs études classiques, si l'efficacité de celles-ci est telle qu'on le dit, ceux-là se trouveraient avoir une supériorité intellectuelle sur leurs camarades que cela se sentirait; ce serait aux professeurs à le remarquer et à en tenir compte.

M. le Président. Vous voudriez enlever toute valeur légale au baccalauréat?

M. Jules Lemaître. Absolument. Je supprimerais tous les baccalauréats.

M. le Président. Ne craignez-vous pas qu'il renaisse de lui-même, à l'entrée de chaque carrière, sous une forme qui ne serait pas meilleure ?

M. Jules Lemaître. Des barrières existent déjà; on pourra les fortifier, je n'y vois pas d'inconvénient.

M. le Président. Ne craignez-vous pas que ces examens spéciaux soient dirigés dans un esprit plus étroit que l'examen de fin d'études qui implique une certaine culture générale?

M. Jules Lemaître. Cette culture générale est surtout une culture nulle. De plus, la nécessité de préparer le baccalauréat et de ne songer qu'à lui fausse tout à fait l'enseignement, puisqu'elle ôte toute liberté au profes-

seur et enlève toute liberté d'esprit aux élèves. Le résultat, c'est qu'un enseignement qui aboutit tout entier au baccalauréat, quoiqu'il paraisse idéaliste, est honteusement utilitaire, puisqu'il ne tend qu'à l'obtention du diplôme.

M. Marc Sauzet. On pourra aussi se préparer aux examens spéciaux?

M le Président. Oui! aux examens qui seront placés à l'entrée d'une carrière.

M. Jules Lemaître. Cela ira tout seul. Je crois qu'on s'exagère beaucoup les difficultés.

M. le Président. Vous auriez causé un grand effroi à quelques-unes des personnes qui ont déposé devant nous.

M. Jules Lemaître. Je suis persuadé que ces personnes sont dupes des mots; il est vrai qu'elles peuvent me renvoyer le compliment. C'est l'expérience qui nous départagera. Je ne crois pas d'ailleurs qu'on fasse jamais ce que je propose; je n'en suis que plus libre pour dire ce que je pense.

M. le Président. Avez-vous quelque chose à ajouter monsieur Jules Lemaître?

M. Jules Lemaître. Je crois que j'ai fini.

M. le Président. Quelqu'un désire-t-il poser des questions à M. Jules Lemaître?

M. Lemire. Votre système, monsieur Jules Lemaître, n'aboutira-t-il pas à la suppression de l'enseignement secondaire? Votre formule ne serait-elle pas plus claire si vous disiez : l'enseignement secondaire, tel qu'on le distribue aujourd'hui, est sans raison d'être; il faut aller droit de l'enseignement primaire à l'enseignement professionnel ou à l'enseignement supérieur ?

M. Jules Lemaître. C'est une question de mots. Je vous ai avoué que ce grand enseignement national unique, que je désire pour tous les Français jusqu'à l'âge de quinze ou seize ans, on pourrait l'appeler l'enseignement primaire supérieur; c'est surtout un enseignement humain.

M. Lemire. Vous croyez que cet enseignement humain suffirait à maintenir le niveau intellectuel de la France ?

M. Jules Lemaître. Je crois que, si la base de cet enseignement était, comme je le désirerais, l'étude très sérieuse, aussi sérieuse qu'on la fait actuellement dans l'enseignement classique, de la littérature française classique, le niveau moral et intellectuel des jeunes Français ne baisserait nullement.

M. Lemire. Vous iriez droit de cet enseignement à l'enseignement professionnel? Ainsi, pour nous, par exemple, le latin serait un enseignement professionnel?

M. le Président. M. Jules Lemaître ne dit pas que ceux qui en ont le loisir ne pourraient pas cultiver les lettres antiques comme moyen d'éducation.

M. Jules Lemaître. Je ne supprime ni l'École normale supérieure, ni l'École des hautes études, ni le Collège de France; il y aura toujours une culture supérieure. Il y aura toujours assez de candidats à ces études.

M. le Président. Vous laissez à tout le monde une grande liberté, vous n'avez plus de baccalauréat, vous n'avez ni discipline ni programme, chacun apprend ce qu'il veut?

M. Jules Lemaître. J'avoue que je suis partisan d'une liberté complète pour l'élève et le professeur et d'une absence presque totale de programmes.

M. le Président. Mais ne craignez-vous pas qu'avec les préoccupations utilitaires d'une société qui travaille, les études désintéressées ne faiblissent?

M. Jules Lemaître. Je ne le crois pas; elles agiront toujours par leur attrait propre; et au moins tous ceux qui les feront auront la vocation.

M. le Président. Et si vous étiez Ministre de l'Instruction publique, oseriez-vous faire l'expérience?

M. Jules Lemaître. Je la ferais.

M. le Président. Vous nous avez dit que vous n'espériez pas pour vos idées la sanction de l'expérience.

M. Jules Lemaître. Parce que je ne pense pas être jamais Ministre de l'Instruction publique.

M. le Président. Il ne faut jurer de rien. (*Sourires.*)

M. Jules Lemaître, Je vous avoue que j'essaierais.

M. Lemire. Je crois que la réforme que rêve M. Lemaître aboutirait logiquement à la suppression même de ce corps enseignant qui ne résiste que sur le terrain classique, l'Université de France, à la suppression des lycées.

M. Jules Lemaître. Je ne le crois pas, car l'Université serait chargée d'organiser et de donner ce premier enseignement national.

M. Lemire. L'Université? Les instituteurs.

M. Jules Lemaître. Il serait important que cet enseignement moderne national fût donné par des professeurs d'éducation classique et ce serait très possible, puisque l'École normale et la Sorbonne subsisteraient. L'idéal, ce serait un enseignement primaire supérieur donné par des professeurs d'éducation classique

M. Marc Sauzet. Pourquoi, si l'éducation classique ne présente aucun avantage?

M. Jules Lemaître. Parce qu'il est bon que le professeur puisse se tenir au-dessus de son enseignement et le dominer. (Ce ne serait pas, d'ailleurs, une règle générale, du moins pour les cours des premières années.) Au reste, la pensée que j'exprime en ce moment est peut-être un ressouvenir de ce qu'on m'a dit, de ce dont j'étais persuadé autrefois; je me surprends quelquefois à retomber dans mes anciennes idées, dans mes anciennes façons de sentir, mais je réagis.

M. le Président. Sur l'organisation de nos lycées sur leur régime, sur l'éducation en général, vous avez quelque chose à dire?

M. Jules Lemaître. J'ai un peu perdu de vue l'enseignement secondaire depuis une dizaine d'années, je ne le connais que par les cahiers de quelques-uns de mes jeunes amis.

M. le Président. Vous n'avez rien à dire de la discipline dans les lycées?

M. Jules Lemaître. Je ne connais pas assez la question. Je crois que l'idéal serait d'avoir des lycées d'internes, — car on ne peut pas exiger en France que tous les parents gardent leurs enfants chez eux, — mais des lycées installés à la campagne, où les élèves se livreraient aux exercices physiques. On en bâtira peu à peu, au fur et à mesure de la disparition des anciens lycées. Ce n'est qu'un vœu. Je crois que la discipline est devenue plus paternelle depuis quelques années, c'est un bien.

M. Couyba. Je crois, monsieur Jules Lemaître, que vous n'êtes peut-être pas très bien renseigné sur la façon dont l'enseignement moderne est organisé aujourd'hui. Si vous veniez dans un lycée où l'on donne l'enseignement moderne, et que vous compariez le résultat à celui que fournit l'enseignement classique, latin et grec, vous trouveriez une différence assez grande entre les élèves des deux enseignements, quoiqu'on ait essayé de les mettre sur un pied d'égalité.

M. Jules Lemaître. La comparaison ne serait plus à faire, puisqu'à partir de l'âge de quinze ou seize ans, j'établis, non pas une bifurcation, mais toutes sortes de bifurcations. Dès lors l'unité de ce grand enseignement national aurait un grand avantage moral, elle serait le signe sensible de l'égalité des enfants de France.

M. le Président. Vous n'êtes pas seul à l'avoir demandé. La question, — et elle est toute de pratique, — est de savoir si l'on peut, à quinze ou seize ans, commencer les études classiques avec fruit.

M. Jules Lemaître. C'est une question de fait. L'expérience seule pourrait la résoudre, je crois que cette expérience vaudrait la peine d'être tentée.

M. le Président. Au moins par des essais partiels.

M. Fernand Brun. Dans l'hypothèse où votre système serait appliqué, admettez-vous la nécessité, à l'entrée dans chaque carrière, d'un nouvel examen? Admettez-vous, par exemple qu'il faudrait un examen pour entrer dans les écoles de médecine et de droit?

M. Jules Lemaître. Non! Y entrerait qui voudrait.

M. Fernand Brun. Vous estimez que l'instruction commune à tous les jeunes enfants jusqu'à quinze ou seize ans suffirait à donner l'accès aux écoles de droit et de médecine?

M. Jules Lemaître. Je l'ai dit : les professeurs de ces écoles feraient le triage eux-mêmes.

M. Fernand Brun. Au moyen d'un examen?

M. Jules Lemaître. Non! Lors du premier examen de droit ou de médecine.

M. le Président. Quelqu'un a-t-il des questions à poser à M. Jules Lemaître?...

Nous vous sommes reconnaissants, monsieur Jules Lemaître d'avoir bien voulu répondre à notre appel, et nous vous adressons tous nos remerciements.

Déposition de M. Frédéric PASSY.

M. le Président. Monsieur Frédéric Passy, vous êtes membre de l'Académie des sciences morales et politiques. Vous avez appartenu à l'enseignement....

M. Frédéric Passy. Pas à l'enseignement officiel, mais j'ai beaucoup enseigné. J'enseigne encore.

M. le Président. Toute votre vie est un enseignement, d'ailleurs, monsieur Passy. Vous avez de bonne heure écrit sur les questions d'éducation. Vous avez bien voulu m'envoyer vos premiers écrits qui remontent déjà assez loin. Vous connaissez donc bien les questions qui nous occupent. Vous avez reçu notre questionnaire, mais vous avez toute liberté pour vous expliquer.

M. Frédéric Passy. Il n'y a que quelques points sur lesquels j'ai quelques observations à faire. Je laisse de côté tout ce qui concerne l'administration, le nombre des élèves, et autres questions qui ne sont pas de ma compétence.

Ce qui a provoqué la réunion de la commission, ce sont surtout, je pense, les critiques dirigées contre le baccalauréat avec beaucoup de talent, dans l'Université même, par M. Lavisse et diverses autres personnes. Ce n'est pas la première fois que M. Lavisse met en cause le baccalauréat. Dans un volume d'études diverses, intitulé « Nos écoles », M. Lavisse montrait l'éducation universitaire arrivant, en fin de compte, au baccalauréat qui, quelque modification qu'il puisse subir, sera toujours, disait-il, misérable et détestable.

Je ne me permettrai pas d'employer tout à fait les expressions de M. Lavisse, n'ayant pas son autorité de professeur officiel à la Faculté des lettres et le prestige de son expérience et de sa carrière. Mais je suis un peu, vous le savez, monsieur le président, puisque nous en avons causé, il y a longtemps, ensemble, du même avis. J'ai recueilli, un jour, de la bouche d'un de nos anciens collègues, un des plus diplômés, Paul Bert, cette parole presque textuelle : « Savez-vous, mon cher collègue, pourquoi nous méritons dans une trop large mesure le reproche de manquer d'initiative ? C'est parce que nous sommes bacheliers ou avons été aspirants bacheliers. Comment voulez-vous, ajoutait-il, quand tout le monde a dû suivre la même filière, se préparer à répondre aux mêmes questions et plus ou moins de la même façon, et quand on a été coulé dans le même moule, on ait cette indépendance et cette initiative dont on nous reproche trop souvent de manquer? »

Je partage dans une large mesure cette opinion de Paul Bert et celle de M. Lavisse. Je crois le baccalauréat une institution fâcheuse. Il est trop encyclopédique, et, par suite beaucoup trop superficiel. Il ne peut pas ne pas l'être. De plus, il est uniforme. Enfin, étant considéré comme un but qu'on doit atteindre coûte que coûte, le baccalauréat pousse, comme du reste l'abus des examens sur lequel je reviendrai dans un instant, à travailler pour être reçu beaucoup plus qu'à travailler pour s'instruire. Or, je crois que l'essentiel n'est pas de se préparer aux examens, — ce qu'il faut bien faire quand il y en a, et il y en a trop, — mais de former l'intelligence et le caractère en travaillant, de façon à être des hommes et non des porteurs de parchemins.

Quelques modifications qu'on y introduise, tout examen qui sera une sorte de passe-partout destiné à ouvrir toutes les carrières présentera toujours cet inconvénient. On a déjà modifié maintes fois le baccalauréat, mais il est toujours resté un examen général, imposé par l'autorité publique, et uniforme. On aura beau le modifier, on aura toujours des programmes généraux. Il y a déjà longtemps, à propos de quelques établissements d'initative privée, comme l'École Alsacienne, l'École Monge ou la Société pour l'Instruction des Femmes, dont j'étais alors président, M. Sarcey faisait remarquer que l'État peut très difficilement se réformer lui-même, parce que les réformes qu'il fait se font trop en grand et bouleversent un trop grand nombre de carrières et d'habitudes chez les professeurs et les élèves.

Aujourd'hui les études classiques ont été atteintes par un enseignement nouveau, dit moderne. Je crois savoir, par les compte-

rendus que j'ai lus dans les journaux, que vous avez entendu défendre et critiquer successivement cet enseignement. Je ne le connais pas assez pour le juger. Mais, contrairement à ce qu'en ont dit plusieurs de mes confrères, comme Paul Leroy-Beaulieu et Levasseur, je répèterai ce que j'ai dit maintes fois, vous le savez, monsieur le Président, dans des circonstances publiques et notamment à des distributions de prix de lycées : les personnes qui maintiennent l'enseignement des langues anciennes comme enseignement fondamental et commun pour toute la jeunesse, sont dans l'erreur. Elles ne comprennent bien ni les intérêts généraux de la nation, ni l'intérêt spécial de ces études classiques qu'elles veulent sauver. Depuis longtemps, et cela commençait déjà il y a soixante ans lorsque j'étais encore sur les bancs, elles ne sont suivies, le plus souvent, que parce qu'elles sont exigées pour le baccalauréat. Elles sont faites de mauvaise grâce, sans profit sérieux. Il y a dans les classes une queue qui augmente de plus en plus, qui finit par devenir la moitié du corps et qui retarde la tête. De plus, autre grave inconvénient, une grande portion de la jeunesse française prend l'habitude de suivre une partie de l'instruction par nécessité et non par goût; elle perd ainsi l'habitude du travail. Or, ce qui est essentiel, c'est moins de faire ceci ou cela, que de bien faire ce que l'on fait. Je suis loin de dire que les études latines ou grecques soient inutiles. Tout travail, quel qu'il soit, même alors qu'on pourrait le déprécier en luimême, s'il est fait avec conscience, comme exercice de la volonté et de l'intelligence, est bon. Si, au contraire, on est amené à travailler seulement pour la forme, on prend des habitudes de laisser-aller qui se répercutent malheureusement sur la vie entière. Je suis convaincu que l'obligation de subir le latin et le grec, quand on n'en a pas envie et quand on n'en sent pas l'utilité, produit cet effet malheureux sur un grand nombre de nos compatriotes. De plus, ceux qui en tirent quelque profit au point de vue de l'instruction, mais à qui cela n'ouvre pas une carrière, se trouvent trop souvent détournés, faute de préparation, de professions utiles, dans lesquelles ils auraient été de bons citoyens et des producteurs sérieux. Combien voyons-nous, en France et au dehors, parmi les élèves de nos lycées, de véritables fruits secs, incapables de se faire une place honorable dans la société; combien sont devenus des agitateurs sous un drapeau ou sous un autre. — Je ne vise ici aucun des partis qui nous divisent : ils ont tous leurs torts et n'ont pas le droit de se jeter la pierre les uns aux autres — combien de gens mécontents et aigris, parce que, après avoir passé de sept à dix ans dans un lycée à faire leur prétendue éducation, ils se sont trouvés, au seuil de la vie, incapables de se créer une situation convenable et se croyent supérieurs à celle qu'ils sont obligés d'accepter ! Si l'on veut que les études anciennes soient sérieuses, il faut les réserver à ceux qui en ont le goût et en peuvent tirer parti. C'est, aujourd'hui, le petit nombre. Dans l'état démocratique de notre société, ce qu'on appelait autrefois l'éducation des honnêtes gens ne peut être l'éducation de tous. Il faut faire la part des langues modernes, des sciences et de l'instruction professionnelle.

Je n'entrerai pas, à cet égard, dans des détails sur lesquels je ne serais pas suffisamment compétent; mais je dis qu'il faut absolument, aujourd'hui, que la grande majorité des jeunes générations soit préparée à la vie active du commerce, de l'industrie et des arts, qui demandent une autre instruction que celle du latin et du grec. Je sais qu'on prétend que cette éducation est inférieure et qu'on ne peut former de grandes et délicates intelligences que par l'étude des langues anciennes : C'est l'idée qu'exposait, il y a une soixantaine d'années, M. Thiers, dans une discussion restée célèbre, où il parlait de l'avantage de retenir la jeunesse dans l'asile pur de l'antiquité. Je m'en souviens; j'étais déjà en âge de comprendre. Je ne suis pas de cet avis. L'antiquité nous a laissé des chefs-d'œuvre. Il est bon de les connaître et de s'en pénétrer quand on en a le loisir. Mais les idées de l'antiquité dans leur ensemble, les sentiments de cette société à esclaves, guerrière et plus qu'aristocratique, ne sont pas ceux qui conviennent le mieux à un temps tel que le nôtre.

D'autre part, on déprécie beaucoup trop les langues vivantes et les sciences, quand on les considère comme d'ordre tout à fait inférieur. Pascal disait : c'est nous qui sommes les anciens; car c'est nous qui avons vu passer le plus de siècles. Par cette raison, ce sont les littératures modernes qui sont les plus riches; riches comme langue et comme idées. Et quant

au talent, sans vouloir déprécier en quoi que ce soit les Homère, les Virgile, les Lucrèce, que d'ailleurs la plupart des élèves, même les meilleurs, ne connaissent pas autant qu'on le prétend, les grandes œuvres de Shakspeare, de Gœthe, de Racine, de Molière, de Corneille, de Pascal et de bien d'autres, peuvent bien être un aliment intellectuel au moins comparable à ceux que fournit l'antiquité.

Pour ce qui est des sciences, par leur exactitude, leur précision, par ce je ne sais quoi de visible, de tangible, qui intéresse les enfants, elles sont merveilleusement appropriées, dans leur partie élémentaire, à la première culture de l'enfance. En même temps, à un degré supérieur, la révélation de ces lois admirables qui nous font entrevoir quelques-uns des secrets de la grande ordonnance du plan sublime de l'univers, est bien de nature à élever les esprits et les caractères. Qui ne sait combien il faut, pour faire progresser les sciences, de persévérance, de persistance, de courage même matériel quelquefois. Et c'est pour cela, sans doute, que quelques-uns des hommes de sciences de nos jours ont été en même temps des écrivains de premier ordre, lorsqu'ils ont eu l'occasion d'exposer leurs idées sous forme littéraire. Je ne diminuerai en rien le grand talent de Guizot en rappelant que le jour où il reçut Biot à l'Académie française, la palme de l'éloquence n'a pas été pour Guizot. Un jour, en Angleterre, dans un conseil où on s'occupait d'enseignement, on venait de dire qu'il était impossible d'avoir l'esprit délicat, cultivé, supérieur, si l'on n'avait pas passé par l'étamine des langues anciennes. Lorsque vint le tour d'un grand savant, Faraday ou Tyndall (je ne sais plus lequel des deux), il se borna à se lever en disant : « *Mr Chairman, I am not a scholar* » : « Monsieur le Président, je ne suis point un lettré »; et il se rassit.

M. Villejean. C'est Faraday qui a dit cela.

M. Frédéric Passy. Je ne me souvenais plus duquel des deux était le mot.

Telles sont les raisons pour lesquelles, sans me prononcer sur l'organisation de l'enseignement moderne, et sans apporter un plan à cet égard — je dirai tout à l'heure que les plans devraient, à mon sens, être établis plus librement et sous l'influence de la concurrence — je crois, pour mon compte, que, dans l'intérêt de ce qu'on doit utilement conserver des langues anciennes, il est bon qu'on ait un enseignement plus approprié aux besoins nouveaux de notre société démocratique.

Maintenant, si vous le permettez, j'étendrais les critiques, que je viens de faire, du baccalauréat , et qui portent sur son uniformité et sur son universalité, à l'ensemble des examens. Avec cette multiplicité d'examens qui condamne les examinateurs et les examinés à tourner dans un cercle de questions toujours un peu le même, je crois que l'on n'a pas des épreuves bien sérieuses. J'ai vu des lauréats du concours général échouer à la version latine du baccalauréat.

On voit, d'autre part, chaque jour, des jeunes gens peu intelligents, sans instruction sérieuse, mais qu'on a gavés pendant quelques mois, enduits en quelque sorte d'un vernis qui s'effacera le lendemain, reçus d'une façon satisfaisante. Les examinateurs deviennent routiniers; les gens qui préparent les élèves connaissent leurs habitudes, savent de quelle façon il faut leur répondre; et c'est généralement par des formules et non pas par réflexion personnelle. J'ai connu un examinateur, aujourd'hui décédé, qui poussait cette habitude jusqu'au ridicule. Il a fait un jour poser un nombre avec des décimales à une candidate, élève de l'École normale de Neuilly, que je connaissais et qui était très forte. Il lui a demandé ensuite pourquoi elle mettait une virgule. L'élève répondit que c'était pour séparer du nombre entier la partie fractionnaire. « Non, mademoiselle, dit-il, ce n'est pas cela ». Et, après trois ou quatre essais de réponse qui ne pouvaient être que des traductions de la première : « Eh bien, mademoiselle, reprit-il, je vais vous l'apprendre, puisque vous ne le savez pas : c'est pour donner à l'unité sa valeur ».

C'était inepte et ce n'était même pas exact, car la virgule ne donne pas au nombre entier sa valeur: elle la constate. Mais l'élève fut refusée. Sans trop généraliser, il est impossible, malheureusement, qu'il n'en soit pas ainsi souvent. On n'a pas assez de temps pour faire passer convenablement les nombreux examens qu'on exige de nos jours, et on ne fait pas une part suffisante à l'intelligence des candidats. Il y a quelques années, à la Rochelle, au Congrès de l'*Association pour l'avancement des sciences*, un de vos anciens collègues, mon

ami le professeur Trélat, nous fit une communication très intéressante sur ce sujet. Il y faisait observer que tout candidat est déprimé et, par cela même, opprimé. C'est pourquoi, au lieu de l'interroger uniquement et de haut sur telles ou telles questions, que l'examinateur tire de son sac, il faudrait, disait-il, laisser au candidat la faculté de montrer un peu, avec des allures plus libres, ce qu'il est et ce qu'il vaut: le faire ou le laisser parler.

M. le Président. Malheureusement les professeurs de Faculté sont plus que surchargés.

M. Frédéric Passy. Oui, parce qu'il y a trop de candidats et trop d'examens. On a multiplié les examens pour élever des barrières, et pour pouvoir répondre plus souvent aux solliciteurs : vous ne remplissez pas les conditions requises; vous n'avez pas les grades exigés. On est arrivé ainsi à faire passer une grande partie du temps de nos jeunes gens et de nos jeunes filles à accumuler diplômes sur diplômes.

Un autre de mes confrères que vous avez entendu samedi, M. Bréal, le disait un jour, à côté de moi, aux élèves du collège Sévigné, que nous avons fondé ensemble avec Levasseur et Trélat : On abuse des diplômes, et l'on se fait parfois illusion sur leur valeur. On en prend un, puis un autre, un autre encore; et, quand on a accumulé ainsi toute une collection de titres, on se trouve bien souvent ne savoir qu'en faire.

M. le Président. N'êtes-vous pas d'avis de supprimer le baccalauréat?

M. Frédéric Passy. Je ne suis point d'avis de supprimer tous les examens; mais je suis ennemi de tous ces examens prévus et réglementés d'avance, qui sont comme des fourches caudines sous lesquelles il faut successivement passer. De sorte que l'on en vient à dire à un instituteur ou à une institutrice, qui a vingt ans d'exercice, qui a fait preuve de capacité sous tous les rapports : vous ne pouvez pas être directeur ou directrice parce que vous n'avez pas tel diplôme — qu'il ne peut pas avoir parce qu'il n'existait pas à l'époque où il a fait ses études. On ne tient pas compte, dans ces condition, des aptitudes personnelles qui sont infiniment supérieures.

Les concours, disait Laboulaye, il y a soixante ans, sont bons pour faire des éliminations. Ils sont bons aussi pour marquer un certain degré entre les connaissances des candidats; mais il y a une chose qu'ils ne peuvent indiquer : c'est la valeur personnelle de l'individu.

Or, dans l'instruction en particulier, la première qualité, c'est la valeur personnelle, l'autorité sur les élèves ou sur les maîtres, la valeur morale, ce je ne sais quoi qu'aucun examen ne permet de déterminer.

Mais vous demandez si je suis d'avis de supprimer le baccalauréat.

Je sais qu'il faut des garanties, mais je voudrais que ce ne fût pas une formalité remplie une fois pour toutes, je ne voudrais pas qu'on pût dire : vous êtes bachelier, vous pouvez aspirer à tout; vous n'êtes pas bachelier, vous ne pouvez aspirer à rien.

Je voudrais qu'à l'entrée de chaque carrière, il y eût une garantie spéciale, une épreuve constatant les aptitudes propres à la situation à laquelle on aspire.

M. le Président. Qu'entendez-vous par aptitudes spéciales?

M. Frédéric Passy. Par exemple, dans l'inspection des finances, il y aurait un examen spécial.

M. le Président. Qui porterait sur la science financière et sur l'économie politique?

M. Frédéric Passy. Qui porterait sur tout ce que doit savoir un inspecteur des finances.

M. le Président. Vous n'exigeriez la preuve d'aucune culture générale?

M. Frédéric Passy. Elle serait donnée par l'examen même, et aussi sérieuse qu'on le souhaiterait; mais je voudrais que l'absence du diplôme de bachelier, de ce diplôme, antérieur et banal, d'entrée de jeu, ne fût point une exclusion.

M. le Président. Vous ne voulez pas de passe-partout ; vous voulez une clé pour chaque serrure?

M. Frédéric Passy. Parfaitement. Je ne voudrais pas qu'on pût dire, comme je l'ai imprimé, qu'un Stephenson ne pourrait pas être conducteur des ponts et chaussées dans notre pays...

M. le Président. Il avait mieux à faire.

M. Frédéric Passy... et que Brunel ne comptait pas en France, parce qu'il n'avait pas les insignes de ce qu'on a appelé à la tribune la *congrégation autorisée*. Il a été obligé

de passer la Manche pour prouver qu'il était bon à quelque chose.

Je crois que des garanties spéciales seraient infiniment préférables, qu'elles ne fermeraient pas la porte aux gens capables et ne risqueraient pas de l'ouvrir aux demi-incapables.

M. le Président. L'objection à ce système, c'est que ces examens seront peut-être plus étroits, et qu'ils auront tous les inconvénients du baccalauréat, sans en avoir les avantages.

M. Marc Sauzet. La carrière de conducteur des ponts et chaussées est déjà fermée par un examen spécial.

M. Frédéric Passy. En fin de compte, je suis pour la variété et pour la liberté.

En ce qui concerne l'éducation physique, elle est nécessaire. Mais je crois qu'on a été d'un excès à un autre, et que l'on n'a pas, comme on se le proposait, remédié à un surmenage par un autre, mais plutôt ajouté un surmenage à un autre. J'ai entendu, au congrès de Pau, un médecin russe de la plus haute valeur, dire que la fatigue du surmenage physique est du même ordre que la fatigue de l'excès de travail intellectuel, et que toutes deux exigent impérieusement du repos. Il faudrait, dans ces deux ordres de travaux, de la modération, et un juste équilibre.

J'en arrive à ma conclusion, peut-être énorme et qui va probablement scandaliser quelques-uns d'entre vous; mais il y a longtemps que c'est mon opinion. Je suis, vous le savez, libéral en toutes matières. Je ne demande pas, bien entendu, qu'on jette bas la maison avant de s'être préparé à la remplacer; encore bien moins voudrais-je que de mes paroles pût résulter quelque chose de défavorable aux membres de l'Université. Je ne crois pas qu'il y ait en France, je ne dirai point de classe, — c'est un mot dont je ne me sers pas, — mais de catégorie de personnes plus estimables, plus dignes, plus respectables. La raison en est bien simple : ce sont des hommes qui travaillent tous les jours, et, dans une large mesure, d'une façon désintéressée. Ces réserves faites, je crois que l'État, — comme je le disais en rappelant le mot de Sarcey, — aura beau faire des réformes, ce seront toujours des réformes par mesures générales, par conséquent bonnes pour les uns, mauvaises pour les autres, indifférentes peut-être pour un certain nombre.

Or, dans l'état de notre société, il y a une telle multitude de besoins, une telle variété de professions, une telle différence de préparation aux situations, que si, on veut avoir non pas un programme, mais des préparations qui conviennent à chacun, il faudrait une diversité, une souplesse, une flexibilité que les organisations d'État ne peuvent jamais donner. Et c'est pourquoi je voudrais qu'on se rapprochât peu à peu de la liberté, d'abord en donnant aux parents un intérêt, une responsabilité qu'ils n'ont pas assez.

Vous avez une de vos questions qui vise l'internat. L'internat, nous en connaissons tous les inconvénients. Il y en a de deux ordres. Les internats étant dans les villes, il n'y a point d'espace. Et si vous voulez avoir des corps sains, des intelligences ouvertes, une moralité qu'on ne respecte malheureusement pas toujours dans les établissements d'éducation, il faut de l'espace et de l'air. Je disais tout à l'heure un mot des exercices physiques. M. Marion a dit avec infiniment de raison que le meilleur exercice physique, c'est le jeu libre, au grand air, et avec de l'espace. L'internat ne peut donc pas, actuellement, tant qu'il n'est pas en dehors des villes, donner ce qu'il faudrait. Il a un autre inconvénient : il désintéresse, dans une très grande mesure, la famille de l'éducation de l'enfant. C'est le défaut qu'aura toujours, malheureusement, quelque forme qu'il prenne, l'enseignement officiel, l'enseignement de l'État. Les chefs d'établissement, bon gré mal gré, sauf quelques exceptions, se considèrent comme des administrateurs en face d'administrés.

M. le Président. Vous aviez promis de nous effrayer, monsieur Passy. (*Sourires.*)

M. Frédéric Passy. Il me semblait que ce que j'allais dire était un peu gros. Tant mieux, si vous ne le trouvez pas.

Les familles, ne pouvant plus guère intervenir dans l'éducation de leurs enfants, se disent qu'elles ont fait ce qu'elles devaient en les confiant à l'État, de qui émanent les programmes, dont les professeurs sont supérieurs en intelligence, et à qui l'on peut s'en rapporter. Je crois que cette influence de l'internat a, dans une large mesure, contribué à cet abandon, à ce relâchement des liens de famille, qui amène la division des ménages, à cet état, transitoire, je l'espère, — je crois que notre jeunesse devient plus sérieuse, —

d'indifférence, de laisser aller, de manque de respect, et pour les personnes et pour les choses, qui a été pendant un certain temps celui de la jeunesse, et qui est peut-être un des périls principaux de notre société. Pour réagir, il faut que les familles se sentent responsables; qu'elles aient à intervenir dans le choix, non seulement des établissements, mais, jusqu'à un certain point, des méthodes et des programmes, et que, par la variété, par la concurrence, il y ait un grand nombre de systèmes et de modes d'enseignement, de préparations à la vie réelle, à la vie actuelle, qui mettent en évidence ce qui est bon et éliminent ce qui est mauvais.

En somme, si je pouvais exprimer un désir qui fût réalisé demain, ce serait — en évitant les brusques changements dont on me sait ennemi en toutes matières, même en celles qui me tiennent le plus au cœur, — ce serait vers la liberté, de plus en plus complète, que je voudrais orienter la direction des réformes qu'on cherche actuellement à faire. Je crois que, tant qu'on en restera, dans l'Université, aux programmes commandés de haut, imposés, pour ainsi dire, à tout le monde, il importe assez peu qu'il y ait deux ou trois catégories diverses d'enseignement, on n'arrivera pas à satisfaire l'ensemble de la nation, et à préparer convenablement à la vie l'ensemble des jeunes Français. Il faut des éducations diverses, multiples, se corrigeant, se complétant les unes les autres, pour faire la société que nous devons tâcher de léguer à ceux qui nous succéderont.

J'ai fini, messieurs. Si vous avez quelque question à me poser sur un point de votre questionnaire, je suis à votre disposition.

Quant à l'enseignement des filles...

M. le Président. Il est en dehors de notre enquête actuelle; notre champ est déjà assez vaste.

Nous vous remercions, monsieur Passy, nous vous avons écouté avec le plus vif intérêt, et nous avons été heureux d'entendre votre déposition.

Déposition de M. SABATIER.

M. le Président. Monsieur Sabatier, vous êtes doyen de la Faculté de théologie protestante de l'Université de Paris; vous vous êtes occupé, naturellement, des questions d'éducation et d'instruction; notre enquête n'eût pas été complète si nous ne vous avions pas entendu. Vous avez réfléchi à ces matières, vous avez eu notre questionnaire, nous vous prions de vous expliquer.

M. Sabatier. Monsieur le Président, je vous remercie, ainsi que la Commission, de m'avoir fait l'honneur de m'appeler ici. Depuis vingt ans, non seulement comme professeur, mais aussi comme publiciste et comme membre des conseils de l'Université, tant au Conseil académique qu'au Conseil supérieur de l'instruction publique, je me suis beaucoup intéressé aux réformes de l'enseignement, et, en particulier, à la réforme de l'enseignement secondaire.

Je voudrais cependant limiter beaucoup mes observations et leur donner un caractère extrêmement pratique. J'écarterai les considérations philosophiques, morales, de haute psychologie; je voudrais toucher quelques points essentiels et montrer surtout quelques-unes des difficultés que la Commission rencontrera soit au Parlement, soit auprès de l'Administration, lorsqu'il s'agira de prendre des décisions.

C'est sur les difficultés de la réforme que je voudrais surtout m'expliquer. Je toucherai trois points très rapidement :

1° Les rapports à établir entre les deux enseignements classique et moderne;

2° La question de l'internat;

3° La question du baccalauréat.

Il me semble que le rapport entre ce qu'on appelle l'enseignement classique ancien et l'enseignement moderne nouveau, n'a jamais été bien défini, et que, de là, viennent des confusions, des discussions qui font que des hommes qui sembleraient devoir juger ces choses de la même façon, les jugent dans des sens tout à fait opposés.

Voici la contradiction qui me frappe. Lorsqu'on a créé l'enseignement moderne, à quel

mobile a-t-on obéi? On accusait l'enseignement classique de ne pas préparer à la vie pratique, de ne pas faire des industriels, des commerçants, de ne pas outiller et instruire l'enfant, le jeune homme pour les entreprises pratiques. L'enseignement classique, disait-on, ne fait que des pédants, quand il fait quelque chose. Et puis on enseigne surtout le grec et le latin qui ne servent plus à rien dans la vie. On a dit alors : Faisons un enseignement nouveau, un enseignement moderne. Fort bien! et ceci paraissait logique.

Mais voici maintenant ce qui m'étonne; on transforme, on veut transformer l'enseignement moderne en enseignement classique, en sorte que cet enseignement moderne ne préparera pas beaucoup plus que l'ancien aux carrières pratiques et travaillera, concurremment avec son rival, à recruter, par l'unité de la sanction finale, ces candidats qui encombrent le seuil des carrières administratives, des carrières dites libérales; les bacheliers arriveront au même but, ils entreront dans la même ornière.

Voilà une contradiction qui m'a frappé, et voilà pourquoi j'estime que c'est une erreur de vouloir assimiler et unifier, par le but et par la sanction, deux enseignements qui pourraient, l'un et l'autre, s'ils étaient bien appliqués, rendre les plus grands services. Au lieu d'assimiler les enseignements et les sanctions et de n'avoir qu'une sanction finale, je voudrais qu'on se fût appliqué à approprier les enseignements divers à des fins diverses, par des sanctions diverses, pour répondre à la diversité des nécessités de la vie moderne.

Voilà pourquoi, si vous me permettiez cette réflexion, je voudrais qu'à côté des pédagogues de profession, des universitaires, vous pussiez entendre les intéressés, — au fond les intéressés, ce sont les pères de famille, — que vous pussiez bien savoir ce qu'ils pensent, ce dont ils se plaignent, ce qu'ils désirent; je voudrais en même temps que vous pussiez vous adresser aux chambres de commerce, aux chefs d'usine, etc., etc.

M. le Président. C'est notre intention.

M. Sabatier. J'estime que vous trouverez là la force et peut-être la lumière suffisantes pour réagir un peu contre les jugements par trop scolastiques des professionnels.

Voilà ma première observation.

Voici la seconde.

Je regrette beaucoup, — c'est une observation que j'ai trouvée dans ce qu'on a publié du rapport de M. Maurice Faure sur le budget de l'instruction publique et que j'estime très juste, — on ne saurait trop regretter qu'on ait mis en concurrence ces deux enseignements, parce que cette concurrence, je le crains, sera funeste à l'un et à l'autre.

La concurrence de l'enseignement moderne sera funeste à l'enseignement des langues anciennes s'il n'y a pour tous deux qu'une seule et même sanction, c'est-à-dire deux baccalauréats équivalents. Les familles, les enfants trouveront plus commode et plus court le nouveau chemin qui les mènera au but, c'est-à-dire à ce fameux diplôme, surtout si l'examen du baccalauréat reste le même, c'est-à-dire se fait dans les mêmes conditions.

A ce propos, vous me permettrez peut-être, sans être indiscret, de vous raconter ma dernière conversation sur ce sujet avec un homme éminent que vous avez entendu, M. Gréard. Je suis, comme lui, d'ailleurs, convaincu de la valeur considérable de l'enseignement moderne même au point de vue éducatif; ce n'est pas la question. Mais je lui faisais cette objection: Ne craignez-vous pas qu'on ne prenne plus facilement, pour arriver toujours au baccalauréat, car c'est à quoi pensent les familles et les élèves, qu'on ne prenne, dis-je, des chemins de traverse; que, par exemple, un jeune homme de seize à dix-sept ans n'ayant fait aucune étude secondaire, n'étant pas même entré dans l'enseignement secondaire, mais ayant été dans une école primaire supérieure, dans une école normale, ou s'étant peut-être préparé lui-même, ne vienne, après une préparation mécanique pendant six mois ou un an, sans aucune culture générale de l'esprit, à vous demander le diplôme? Cela s'est fait pour l'enseignement classique; encore ici faut-il s'arrêter un peu au latin et au grec; il y a des langues anciennes qui forment barrière. Mais, dans l'enseignement moderne, la barrière sera infiniment moins haute; j'estime que les chemins de traverse seront infiniment plus nombreux; de sorte qu'après avoir beaucoup nui à l'enseignement classique, si on laisse le baccalauréat tel qu'il est, on nuira à la fréquentation même des établissements d'enseignement moderne de l'État.

M. Gréard me répondit : « Mais il est bien

çaise, arriver au ministère qu'en passant par une faculté de théologie.

M. Sabatier. Ceci est vrai de l'Église officielle. Mais dans l'Église protestante, il y a beaucoup de congrégations libres qui prennent leurs pasteurs là où elles veulent. En ce moment, — c'est une confidence, — nous sommes assaillis par des candidats irréguliers, des jeunes gens qui ont fait en partie des études classiques, qui sont allés dans des facultés libres, à Genève, à Lausanne, à Neuchâtel, ailleurs, et qui viennent nous demander de régulariser leur situation. Nous sommes obligés de les renvoyer au Ministère de l'Instruction publique qui accorde la dispense des études secondaires du baccalauréat; nous disons aux candidats : Quand vous aurez cette dispense, nous pourrons vous inscrire, jusque-là, non. Nous avons même fait un règlement. pour que cette dispense ne soit pas accordée trop facilement.

Certains jeunes gens, qui se destinaient à la carrière pastorale, prenaient ce chemin de traverse; ils allaient étudier à l'étranger un certain temps, se dérobaient aux études secondaires classiques françaises, et nous demandaient ensuite de régulariser celles qu'ils avaient faites ailleurs.

Un règlement a été pris d'accord avec le Ministère de l'Instruction publique; aujourd'hui on oppose à ces candidats des barrières sérieuses; j'espère, dès lors, que le nombre en diminuera; il commence déjà certainement à diminuer.

M. Marc Sauzet. Est-ce que la Faculté de théologie genevoise n'est pas assimilée à celle de Paris et est-ce qu'on n'y exige pas le baccalauréat ?

M. Sabatier. Absolument. Il y a deux Facultés à Genève : une qui est libre et dont nous ne tenons pas compte et une autre appartenant à l'Université. Genève a fait partie du premier empire. Depuis la séparation, et par mesure libérale du Gouvernement français, contre laquelle nous ne protestons pas, parce que les études y sont très sérieuses, les élèves entrent dans les mêmes conditions que chez nous.

M. Marc Sauzet. Il n'en est pas de même à Lausanne ?

M. Sabatier. Non.

M. le Président. C'est une question qui sort un peu de l'enquête actuelle.

M. Sabatier. J'en arrive, si vous le voulez bien, à l'internat. Je crois que ce qu'on a appelé la crise de l'enseignement secondaire, c'est, en réalité, la crise de l'internat... L'internat, jusqu'à présent, a joué un rôle prépondérant dans les préoccupations de l'Administration et dans les traditions de l'enseignement. Or il est certain, j'en ai la conviction par les statistiques que j'ai consultées et par les rapports que j'entends faire depuis près de vingt ans au Conseil académique de la Seine, que, depuis une quinzaine d'années, le chiffre des internes, dans les lycées et collèges de l'État, ne cesse de diminuer. Cette diminution se fait quelquefois avec une rapidité inquiétante. Je me suis demandé à quelles causes il fallait l'attribuer. Il y en a plusieurs. Je crois que la principale, et je ne m'en plains pas, c'est une heureuse évolution qui s'est faite dans les idées et dans les mœurs de la famille française. Elle a aujourd'hui des soucis moraux, hygiéniques et peut-être aussi mondains — je ne veux pas entrer dans les détails — qu'elle n'avait pas il y a cinquante ans. Dans celles des familles où il y a un peu de vie intérieure, l'internat apparaît comme un pis-aller. On s'y résigne parce qu'on ne peut pas faire autrement. J'ai consulté, sur ce point, diverses personnes de mon entourage. Il est vrai que je vis dans un milieu généralement cultivé, réfléchi, qui sait ce qu'il fait. Mais j'ai trouvé la même impression dans le monde universitaire. Je causais, hier, avec un professeur de Louis-le-Grand et je lui ai dit : Mon cher collègue, mettriez-vous vos enfants dans l'internat de votre lycée? Il me répondit carrément : non. J'aime bien mieux et je crois de mon devoir de les garder chez moi.

Je crois qu'il a raison. Il y a donc là une évolution sociale. Il est certain que la population des élèves des lycées s'est démocratisée. Par là même, certaines familles des plus hautes et des plus délicates, ont pu éprouver quelques difficultés à confier leurs enfants au lycée.

Je constate donc, sans en rechercher autrement les causes particulières, cette diminution de l'internat, qui doit vous apparaître non pas comme un accident, comme un phénomène qui cessera demain, mais comme le résultat d'une évolution sociale contre laquelle il serait difficile et, je crois, mauvais de lutter.

Il y a à cela d'autres causes secondaires, par exemple l'instabilité des proviseurs. Lors-

qu'un proviseur réussit dans un établissement, qu'il le relève, il mérite une récompense : elle se manifeste par son envoi dans un autre lycée. J'ai connu un proviseur, pédagogue éminent, mort maintenant et dont je puis, par conséquent, parler. Il avait relevé trois lycées qui sont retombés après son passage. Les lycées restent, en effet, quelque chose d'anonyme, comme le couvent ou la caserne. Il ne peut y avoir d'inspiration originale, personnelle, constante, ce qui, d'après moi, est le grand ressort en pédagogie.

Une autre cause, qu'il faut bien dire, de la décadence de l'internat, tient à sa constitution même. Je fais allusion à quelques manifestations auxquelles se sont témérairement livrés les répétiteurs. Il y a eu là, pour les familles, une cause d'inquiétude et même d'effroi. Je ne voudrais pas critiquer les répétiteurs : ils sont bien plus à plaindre qu'à blâmer; ils sont dans la situation la plus fausse du monde. Leur position mérite toute la sympathie parce qu'elle est la plus ingrate. Mais pourquoi? A cause même de l'internat. Voilà des jeunes gens qui acceptent une position laquelle devrait en faire des éducateurs, ils l'acceptent non pas avec le souci de faire l'éducation des enfants, mais de traverser cette position pour arriver à celle de professeur, à une position meilleure. Il n'y a donc nulle part des éducateurs : le proviseur, parce qu'il passe trop vite, n'a pas le temps de donner sa façon, sa marque, son esprit, sa méthode à la grande famille qu'il dirige; le maître répétiteur, parce qu'il se considère comme un homme de passage, ou bien un sacrifié, un paria. L'internat se trouve ainsi gravement compromis de ce chef.

Une autre cause de cette diminution de l'internat, c'est la séparation absolue entre l'éducation et l'instruction. L'instruction universitaire est incomparable. Sous ce rapport, il y a unanimité. Les leçons de nos professeurs peuvent défier toute concurrence, non seulement en France, mais à l'étranger. Je connais un peu l'étranger, et je sais, d'autre part, ce qui se passe dans les grands lycées. Tout le monde veut profiter de l'instruction qu'on y donne. Mais l'éducation, nos professeurs s'en sont complètement désintéressés. Si vous leur en parlez, ils répondent que cela ne les regarde pas, mais bien le proviseur, le censeur, le répétiteur. Eux, ils donnent leurs leçons et s'en vont.

Il s'ensuit que les professeurs sont d'admirables instituteurs, mais pas du tout des pédagogues, des éducateurs. Ils ne s'attachent pas non plus au lycée auquel ils appartiennent, parce qu'ils n'y ont pas d'action directe. Eux qui auraient l'autorité morale et seraient capables de donner une bonne éducation, ils ne la donnent pas, n'étant pas en contact avec les élèves; et les répétiteurs ne la donnent pas, parce qu'ils n'ont pas d'autorité suffisante.

Il y a dans cet ordre deux difficultés: l'une morale, l'autre tenant à la façon dont on comprend la construction des lycées. On construit de grands lycées d'internes qui coûtent un argent fou, qui grèvent le budget et qui ne rapportent pas ce qu'ils ont coûté. Songez à tout ce qu'entraîne la construction d'un lycée de 200 ou 300 ou même 800 internes, comme Lakanal! Une des plus graves erreurs qui aient été commises depuis vingt ans, c'est bien la construction de Lakanal, admirable établissement, comme proportions et comme situation. Combien y a-t-il d'élèves? Je ne sais, peut-être 150.

M. le Président. Le nombre en augmente peu à peu.

M. Sabatier. Voyez à combien revient le logement de chaque élève!

M. Couyba. 750 francs.

M. Sabatier. Je n'ai pas les chiffres officiels, mais on m'a dit que Lakanal avait coûté une dizaine de millions. J'aurais fait de cette somme énorme un autre emploi : j'aurais construit dix lycées d'externes de 1 million chacun. J'en aurais mis un à Boulogne, où une agglomération de 30.000 habitants est privée d'établissement secondaire; j'en aurais mis un à Saint-Denis, où une agglomération de 50.000 habitants est également déshéritée; j'en aurais mis un à Vincennes, qui est dans le même cas. Enfin, j'en aurais réparti dans toute la banlieue et j'aurais ainsi rapproché les établissements des familles. C'est ce qu'ont fait les Allemands en Alsace, et je veux signaler le résultat qu'ils ont obtenu. Ils ont supprimé les internats dès leur entrée dans le pays, mais ont multiplié les établissements d'enseignement secondaire. Loin d'avoir fait baisser la population scolaire dans ces établissements, malgré que bien des familles aient émigré, surtout dans la bourgeoisie, vers 1889, la population scolaire avait plus que doublé en Alsace-Lorraine, comparativement à ce qu'elle était

en 1870. Ce sont des résultats qui m'ont été donnés par M. Lange, professeur à la Sorbonne. Je cite cette province, parce qu'elle était française, qu'elle avait les mœurs universitaires françaises.

Ne craignez donc pas, en supprimant l'internat, d'appauvrir la population scolaire, surtout si vous consacrez les sommes que vous employez jusqu'ici en moellons, à faire des établissements simples et assez nombreux d'externats.

Je ne demande pas qu'on démolisse Lakanal, ni qu'on supprime les internats en un jour; mais je voudrais que l'Administration universitaire s'orientât autrement. Je voudrais que l'on se persuadât que les temps de l'internat d'État sont passés, que l'État n'est pas fait pour tenir ménage et pension de famille, qu'il sera toujours battu par la concurrence sur ce terrain. Je voudrais que l'on prît la résolution de restreindre les internats à un chiffre simplement suffisant pour recevoir les enfants n'ayant pas de famille ou venant de loin. A Paris, par exemple, il y aura toujours des lycées d'internes; mais on pourrait en diminuer le nombre et, pour l'ensemble, adopter le système allemand, qui consiste à rapprocher les établissements des familles et à supprimer les internats au lieu de multiplier les bourses d'internat, qui coûtent très cher et désorganisent les familles auxquelles on les accorde. On pourrait, en même temps, multiplier les dispenses d'externat, ce qui n'entraînerait qu'une dépense minime. Bref, je voudrais qu'on démocratisât de la bonne façon l'enseignement secondaire, classique ou moderne, en le mettant à la portée, au point de vue de la distance et des prix, de tous ceux qui voudraient en profiter. Il y aurait, de ce côté, à faire un pas considérable.

J'arrive à la réforme du baccalauréat : c'est, à mon sens, la plus difficile et la plus grave.

Je n'insisterai pas sur les critiques qu'on a adressées au baccalauréat. Elles sont nombreuses. On en a dit beaucoup de mal : on n'en a pas encore dit assez. Ce qui, pour moi, le condamne, c'est qu'il vicie les études. Les études, dans nos établissements, ne sont très profitables que jusqu'à la quatrième ou la troisième au plus. Mais j'ai constaté, par une expérience personnelle, mon fils ayant été à Henri IV, et par l'exemple des jeunes gens que j'ai chez moi ou autour de moi, qu'à partir de la deuxième, mais surtout en rhétorique, les élèves même bons, changent de méthode de travail, et les classes qui devraient être les plus fécondes deviennent fatalement des classes de préparation à l'examen final.

De plus, il y a ce que j'appellerai la démoralisation des études. Je ne sais pas si vous avez interrogé des jeunes gens. Vous pourrez le faire ; tous vous diront : c'est une affaire de chance, d'aléa. Si j'ai de la chance, je serai reçu; si je n'ai pas de chance, je serai refusé. C'est là une idée que vous n'enlèverez pas de l'esprit de l'enfant.

Il y a encore les fraudes qui jouent un grand rôle. J'ai été appelé pendant quinze ans à juger les fraudes comme membre du conseil académique ou du conseil universitaire. Nous avons une douzaine de fraudeurs par an. J'ai demandé souvent aux doyens des Facultés des lettres ou des sciences : « Au moins nous les amenez-vous tous ? » A quoi ils répondent : « Oh non ! pour un qu'on prend, il y en a dix qui échappent. »

Voilà ce qui gâte, démoralise l'examen. Et il ne saurait en être autrement. Savez-vous combien les Facultés des lettres et des sciences ont fait passer d'examens en 1898 ? Près de 9.000 pour les lettres et presque autant pour les sciences ! Comment ceux qui en sont chargés, aussi éminents que vous les supposiez, pourraient-ils faire qu'un tel examen fût tout à fait sérieux ? Par conséquent, l'aléa existera toujours et les fraudes suivront l'aléa.

Pourquoi cet aléa et cette fraude ? Pourquoi cette impossibilité de connaître les candidats, au moins, dans les Facultés de Paris ? C'est bien simple : parce que vous avez des programmes précis de baccalauréat. Si vous n'aviez qu'un programme très général, les élèves ne s'empliraient pas la cervelle de choses apprises à force de mémoire, qu'ils croient leur être utiles, et ils songeraient davantage à leurs études.

La première réforme que je demanderais, ce serait donc d'enlever cet examen, qui est un examen d'enseignement secondaire, aux Facultés — en quoi l'on rendrait à celles-ci le plus grand service au point de vue scientifique, — et de le restituer à l'enseignement secondaire; ensuite de supprimer tout programme autre que celui de la dernière classe précédant l'examen, avec liberté pour l'examinateur de rechercher, par de libres questions

très simples, le degré de culture de l'élève. Je voudrais encore que l'examen perdît son nom actuel, qui appartient à l'enseignement supérieur. Il faut être avant tout logique. Les principes dominent tout. Quand on y manque, on voit de suite les conséquences fâcheuses se multiplier. Je voudrais que, comme en Suisse, en Hollande et en Alsace, il n'y eût plus qu'un certificat de maturité ou de fin d'études. Un nom modeste suffirait et ferait disparaître le prestige et, avec le prestige, le fétichisme du baccalauréat. Il ne devrait pas être autre chose qu'un examen de passage aux études supérieures. Toute maison sérieuse d'enseignement secondaire devrait être apte à donner ce certificat, sous des conditions à préciser.

Je viens de parler d'examens de passage. C'est sur ce point que je voudrais insister. Il faut rendre les examens de passage sérieux. Actuellement, ils ne le sont pas, pour des raisons de concurrence. Si l'assemblée des professeurs a empêché tel élève de changer de classe, voilà les parents fâchés, le proviseur est assailli, on menace de retirer l'enfant. Le proviseur qui ne veut pas perdre un élève, car ses bonnes notes dans l'Administration dépendent du nombre de ses élèves, admet l'enfant à changer de classe, malgré l'avis des professeurs. Qu'est-il arrivé? C'est que les professeurs se sont désintéressés de l'institution qui, au début, était sérieusement maintenue et les examens de passage n'ont plus eu aucune efficacité. Il faudrait leur rendre cette efficacité. Pour cela, il faudrait les faire passer devant l'inspecteur d'académie ou son représentant, qui aurait un droit de veto, au nom de l'État. On débarrasserait du coup les classes de ces non-valeurs qui les paralysent, les surchargent. Voyez les résultats : A Berlin, la statistique montre que la proportion des reçus au certificat de maturité est de 92 0/0. C'est qu'on ne laisse arriver dans ce qu'on appelle la prima, ou classe de philosophie, que des élèves bien capables de suivre cette classe. Savez-vous quelle est la proportion des reçus en France, à la première épreuve? 39 0/0, d'après les chiffres de M. Croiset.

M. le Président. Ce chiffre est peut-être exact, mais il faut tenir compte de ceux qui se présentent deux fois : au premier examen, la moitié est reçue, la moitié refusée.

M. Sabatier. Je ne parle que du baccalauréat de rhétorique.

M. le Président. Oui, mais ceux qui sont ajournés en août peuvent se représenter en novembre. Alors, on en prend encore la moitié.

M. Sabatier. Je ne parle ici que de la première épreuve. De tels résultats montrent qu'il y a un vice dans l'examen ou dans l'enseignement. Comme certainement il n'est pas dans l'enseignement, il est dans le système d'examen. C'est pourquoi je voudrais, en établissant les examens de passage, diminuer l'écart entre le nombre de ceux qui se présentent et le nombre de ceux qui sont reçus.

M. le Président. Seraient-ils passés dans les lycées seulement ou dans les établissements libres?

M. Sabatier. C'est de là que vient la difficulté. Nous l'avons rencontrée dans les conseils académiques et ailleurs. Sur cette question de concurrence, je ne vois pas d'autre solution que le système par lequel la Suisse, la Suisse allemande surtout, la Prusse rhénane, l'Alsace et la Hollande ont concilié à la fois la liberté religieuse et l'organisation des bonnes études. Pour moi, je n'admets pas qu'en France il puisse y avoir un établissement, quelque nom qu'il porte, qui soit fermé à l'inspection de l'État. Je voudrais donc d'abord que tout établissement d'enseignement secondaire, privé ou public, fût exactement inspecté de la même façon au nom de l'État.

M. le Président. Ces inspections auraient-elles seulement une sanction morale ?

M. Sabatier. Les rapports des inspecteurs pourraient être suivis de sanctions. Pour cela il faudrait refondre tout à fait l'inspection scolaire. Nos inspecteurs d'académie sont très occupés d'affaires de bureaux, d'affaires administratives et ils ne vont que trop rarement dans les classes chaque année. Ils inspectent les professeurs, mais jamais sérieusement les élèves ; ils n'ont pas le temps. En Allemagne, c'est tout le contraire. En Alsace, en particulier, pays que je connais le mieux, les inspecteurs d'académie, les Schulrathe, inspectent les classes, apprennent à connaître les élèves et tiennent par là en haleine l'établissement. En revanche, je voudrais accorder même aux établissements congréganistes, quels qu'ils soient, aux grands établissements qui accepte-

raient : 1° un cadre complet d'enseignement, et auraient un personnel équivalent à celui du lycée ; 2° le plan d'études officielles ; 3° l'inspection ; je voudrais, dis-je, leur accorder, sous la présidence d'un représentant de l'État armé d'un droit sérieux de veto, la faculté de faire passer l'examen final et de délivrer le certificat de maturité.

En Allemagne, ce système a parfaitement réussi.

En France, je le sais, il serait difficile d'y soumettre les établissements ecclésiastiques, mais ils auraient l'avantage d'être mis sur le pied de ceux de l'État, une fois qu'ils auraient accepté les conditions et l'inspection de l'État. Ce serait une façon de faire la lumière sur des établissements où se forme une partie de la jeunesse française ; ce serait le moyen de faire élever au grand jour toute la jeunesse française. En second lieu, ces établissements seraient jaloux d'obtenir et de garder le privilège du certificat de maturité qu'on pourrait leur retirer dès qu'il se produirait quelque défaillance ou quelque tricherie, ou quelque chose à réprimer dans leur manière de faire.

De cette façon, vous arriveriez à tout concilier loyalement. Les élèves qui font leur éducation dans leurs familles ou au dehors, dans de petits établissements, auraient le choix d'aller au lycée voisin ou à l'établissement religieux voisin, là où ils seraient sûrs de trouver impartialité et bienveillance. La question pourrait être résolue de cette façon.

J'ai constaté depuis vingt ans — j'ai même fait beaucoup d'articles là-dessus — que la réforme de l'enseignement supérieur en France a réussi ; je veux dire que les principes en ont été posés ; il n'y a plus qu'à les développer, à corriger certains défauts : ce qui est toujours à faire. Mais la route est ouverte et l'on peut y marcher sûrement.

La réforme de l'enseignement primaire, à mon sens aussi, a réussi, bien qu'il y ait, ici encore, des critiques et des réserves à faire, mais les principes vrais ont été posés, et l'on n'est pas d'humeur à revenir en arrière. Il y a, ici encore, à améliorer, à progresser, mais en fin de compte, la route est ouverte.

Au contraire, l'on constate que tous les essais de réforme de l'enseignement secondaire faits parallèlement ont misérablement échoué, et n'ont servi qu'à aggraver la situation de cet enseignement. Si bien que j'ai entendu plusieurs professeurs me dire : Au nom du ciel, qu'on ne fasse plus de réformes, qu'on ne change plus les programmes, qu'on n'annonce plus d'ères nouvelles !

A quoi cela tient-il ? A ce que, dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement supérieur, il n'y a ni baccalauréat ni internat. Je suis convaincu que si on débarrassait l'enseignement secondaire, au moins en partie, de ces deux *impedimenta*, de ces deux obstacles, de ces deux fétiches, on lui rendrait les plus grands services, on pourrait lui donner une organisation démocratique qui finirait, je n'en doute pas, par rallier la majorité de la jeunesse française.

M. Marc Sauzet. Admettriez-vous que, dans les établissements libres comme vous les concevez, sous la surveillance de l'État, les examens de passage seraient subis sous le contrôle d'un représentant de l'État, soit tous les examens de passage, soit seulement l'examen final ?

M. Sabatier. Je n'ai pas fait un projet de loi complet. Il faudrait étudier la question de près.

M. le Président. M. Sabatier l'a indiqué implicitement.

M. Sabatier. Si on trouve que ces examens éliminatoires, passés à la fin de chaque année, sont trop multipliés, on pourrait ne les exiger qu'au passage des classes élémentaires aux classes de grammaire et des classes de grammaire aux classes supérieures.

Je suis très frappé de ce qui se fait à Genève. On y célèbre une grande fête chaque année, la fête des promotions, — il n'y a pas de distributions de prix, — dans laquelle on lit les noms des élèves admis à passer dans une classe supérieure. Dès lors, on obtient ce résultat que, dans les classes supérieures, il n'y a guère que de bons élèves.

Peut-être résoudrait-on ainsi également la grosse question des deux enseignements, classique et moderne, dans laquelle je n'ose pas trop entrer. Au point de vue pédagogique, je ne veux pas contester la valeur de l'enseignement moderne ; j'ai des scrupules, je n'ai pas d'opinion assez nette pour soutenir ici une thèse précise. Ce que je vois très bien, c'est le danger qu'il y a à mettre ces deux enseignements en concurrence.

M. le Président. A Genève, le système se rapproche de celui des gymnases allemands ?

M. Sabatier. Oui, monsieur le Président.

M. le President. Exige-t-on, pour l'entrée des Facultés de médecine et de droit, l'enseignement du latin et du grec?

M. Sabatier. Oui, jusqu'à présent. Mais je dois dire que la même question qui nous trouble et nous divise si profondément est posée dans tous les pays. Je voyais récemment lord Rey qui me disait qu'en Angleterre on étudie la même question. Je crois bien que, pour la médecine en particulier, l'importance des études scientifiques finira par entraîner l'opinion en faveur de l'enseignement moderne.

M. le Président. Vous nous avez dit qu'on avait fait en Allemagne une expérience à cet égard. Ne pourriez-vous pas nous apporter un renseignement précis? Nous serions heureux de l'avoir.

M. Sabatier. Je tacherai de m'informer (1).

En Suisse, également, la question de la bifurcation, de la division des études est posée, et posée d'une façon brûlante; les polémiques sont violentes de part et d'autre.

M. le Président. N'avez-vous pas envisagé une idée qu'on a appliquée en Suisse, et qui est développée aujourd'hui en France, celle d'un enseignement commun, prolongé aussi longtemps que possible?

Pensez-vous qu'on pourrait reculer le commencement de l'étude des langues mortes?

M. Sabatier. Je crois qu'on pourrait commencer assez tard l'étude des langues mortes, à condition de les étudier sérieusement et avec goût. On pourrait ne commencer le latin et le grec qu'en cinquième ou en quatrième. En ne faisant que quatre ans de latin et de grec, j'estime qu'on pourrait apprendre ces deux langues, à la condition de mettre le temps à profit.

M. le Président. Vous croyez que, dans ces conditions, les enfants en sauraient autant que ceux qui apprennent ces langues de bonne heure?

M. Sabatier. Je n'ai pas là-dessus le préjugé de certains universitaires.

M. le Président. Vous appelez cela un préjugé?

M. Sabatier. C'en est un pour moi.

M. le Président. M. Gréard nous a dit qu'il était prêt à faire l'expérience, et qu'elle se ferait avec des chances de succès.

M. Sabatier. Je crois que, si on prenait des enfants des écoles primaires âgés de douze ou treize ans, qui auraient reçu une bonne éducation primaire, et si on les mettait au grec et au latin, ils arriveraient au baccalauréat aussi vite et passeraient l'examen aussi bien que les autres et peut-être mieux.

M. Marc Sauzet. Il s'agit là de sujets d'élite.

M. Sabatier. J'ai à cet égard une certaine expérience. Nous recevons à la Faculté de théologie beaucoup de candidats qui n'ont pas fait sept ou huit ans de classe dans les lycées; ils n'ont passé que quelque temps au lycée; ils avaient dû attendre un certain temps pour avoir une idée de leur vocation; ils ont travaillé soit chez eux, soit dans des écoles préparatoires jusqu'à la quatrième ou la troisième, puis ils se sont mis sérieusement au grec et au latin; ils nous arrivent sachant autant de grec et de latin que ceux qui ont passé sept ou huit ans sur les bancs du lycée.

M. le Président. Avez-vous pu constater si aujourd'hui l'étude des langues vivantes est en progrès dans les lycées?

M. Sabatier. Cette connaissance est très faible. A mon sens l'étude des langues vivantes devrait être faite surtout oralement.

C'est encore un danger de l'enseignement moderne. Si l'on veut étudier l'anglais et l'allemand comme des langues mortes en faisant des thèmes et des versions, on n'arrivera à peu près à rien.

Il faudrait appliquer à cet enseignement un système oral; il faudrait que le professeur parlât avec les élèves, qu'il y eût des heures où il serait interdit de s'exprimer dans une autre langue que celle qu'on étudie, pour demander quoi que ce soit.

Les Allemands, qui sont très pratiques, ont même des heures de récréation, pendant lesquelles les enfants sont obligés de parler français ou anglais; ils s'en tirent comme ils peuvent; certaines classes sont faites entièrement en français, les questions comme les réponses. Je crois que c'est ce système vivant qu'il faut appliquer aux langues vivantes, sinon on arrivera à d'aussi misérables résultats que ceux qu'on obtient pour le grec et le latin.

M. le Président. Vous craignez qu'il n'y ait tendance aujourd'hui à considérer les lan-

(1) Il résulte d'une note communiquée par M. Sabatier, que l'expérience n'a pu être faite à cause de l'opposition des universités qui, en grande majorité, s'y sont montrées peu favorables.

gues vivantes comme le substitut des langues mortes?

M. Sabatier. Je le crains. L'enseignement moderne n'est pas bien constitué; il subit les traditions de son aîné; il faudrait le constituer tout différemment si on veut lui faire produire des fruits.

M. le Président. Vous ne considérez pas que l'étude des langues vivantes puisse remplacer l'étude des langues mortes comme moyen d'éducation?

M. Sabatier. Absolument non. Je crois qu'il y aura toujours une supériorité incontestable, *cœteris paribus,* au profit de l'homme qui aura la culture classique de l'antiquité, sur celui qui n'aura qu'une culture moderne, faite avec les langues vivantes. Je ne crois pas que, comme moyen pédagogique, comme vertu éducative de l'esprit, il y ait une langue qui vaille le latin ou le grec, surtout au point de vue de la culture de l'intelligence, de la faculté de généralisation, au point de vue du bon ordre des idées et de la composition logique, de la rectitude du jugement. A mon sens, rien ne vaut ces phrases qui sont comme des apophtegmes qui restent dans l'esprit de l'enfant, alors même qu'il oublie les auteurs, où il les a lues, parce qu'elles expriment une pensée simple d'une façon nette. Lisez du Shakespeare, du Gœthe, du Schiller : vous n'y trouverez pas ce caractère de simplicité nette, de rectitude à la fois lucide et logique qu'on trouve dans les auteurs latins.

En particulier, si l'enseignement moderne devait donner l'accès aux Facultés de médecine, je voudrais pourtant qu'on exigeât, en outre, un peu de latin. Les Allemands ont trois sortes d'établissements : les *Realschulen* simples, qui équivalent à nos écoles primaires supérieures, dans lesquelles on ne fait ni latin, ni grec, — on s'y prépare à l'industrie, au commerce, on y apprend les langues étrangères, tout ce qui est utile à la vie pratique; les *Realgymnasien,* dans lesquels on ne fait pas de grec, mais un peu de latin, — on aboutit ainsi à ce que nous appelions autrefois le baccalauréat ès sciences, pour lequel on faisait une version de la force de la classe de seconde; enfin les *Gymnasien* classiques, où l'on fait de très fortes études gréco-latines.

M. le Président. L'empereur Guillaume aurait désiré que cet échelon intermédiaire disparût. C'est en ce sens qu'il s'était exprimé à l'ouverture du congrès de 1890.

M. Sabatier. En effet... Je crois que les Universités sont un peu de l'avis de l'empereur Guillaume. Les jeunes gens qui arrivent ainsi préparés, moitié par l'enseignement moderne, moitié par le classique, présentent dans les Universités, quelque chose d'hybride qui inspire la défiance. J'ignore ce que cela donnera; mais, en tout état de cause, je crois que le système serait bon à titre de minimum indispensable pour les Facultés de médecine.

M. le Président. Iriez-vous jusqu'à dire qu'il faut fermer les écoles de médecine et de droit à tous ceux qui n'ont pas fait de grec et de latin? Vous n'oseriez pas vous prononcer?

M. Sabatier. J'aime mieux réserver mon jugement. Je ne me sens pas une autorité suffisante pour exprimer un avis tranché à cet égard; je dépasserais de beaucoup ma conviction actuelle.

M. le Président. Monsieur Sabatier, votre déposition a été des plus intéressantes; nous vous sommes reconnaissants d'avoir bien voulu répondre à notre appel.

Séance du mardi 31 *janvier* 1899.

Présidence de M. RIBOT.

Déposition de M. BROUARDEL.

M. le Président. Monsieur Brouardel, vous êtes doyen de la Faculté de médecine et membre de l'Académie des sciences. Nous vous avons prié de venir nous éclairer, particulièrement sur les conditions qui doivent ouvrir aux étudiants la Faculté de médecine. Mais cette question se rattache à beaucoup d'autres, et nous vous entendrons avec plaisir sur toutes celles que vous voudrez bien traiter.

M. Brouardel. Je vous remercie, monsieur le Président, de vos paroles de bienvenue. Voici, d'une façon générale, quel sera le sens de mes observations. Pour décider de quelle manière devrait être réformée l'attestation de bonnes premières études, — qu'on l'appelle baccalauréat ou autrement, il faut n'en faire qu'une forme donnée à la manifestation définitive des études préalables, — il faut se rendre compte des besoins sociaux auxquels doit correspondre l'enseignement, l'éducation de l'enfant de dix à dix-huit ans. Il faut que, pendant cette période, le jeune homme qui passe par l'enseignement secondaire ait acquis des habitudes de réflexion, de précision, de développement d'esprit, de sens critique, de maturité qui, pour nous, sont les préparations nécessaires, essentielles aux études de l'enseignement supérieur.

Voilà un premier point. Je puis dire que l'ancien baccalauréat, celui que quelques-uns d'entre nous ont passé, répondait à peu près à cette exigence. On faisait des études de latin, de grec, de mathématiques, on apprenait assez mal les langues vivantes. La préparation au baccalauréat de cette époque n'a préoccupé aucun de nous. Nous nous sommes présentés n'ayant à reviser au dernier moment que quelques dates d'histoire. Depuis, il s'est produit d'autres besoins sociaux auxquels, à juste titre, on a voulu satisfaire. On s'est dit : voici un jeune homme qui entre dans la vie sans rien savoir de la chimie, ni de la physique, c'est impossible! Et on a mis au programme de la chimie, puis de la physique, puis de l'histoire naturelle, on ne pouvait admettre que ce jeune homme ne sut pas comment on respire et digère. Les sciences historiques ont pris un grand développement; dès lors, suivant des méthodes de plus en plus perfectionnées et scientifiques, on a introduit une grande part d'histoire dans les programmes.

On a obtenu ainsi des résultats extraordinaires : les parties essentielles, celles qui développaient surtout les qualités de réflexion et de précision, ont, pour ainsi dire, été étouffées. Le jeune homme se trouve en présence d'une encyclopédie qu'il doit apprendre; il broute à toutes les sciences, si vous me permettez cette expression, et il n'en conserve pas grand souvenir. Ouvrez le programme de physique : vous y verrez qu'on demande toute la partie relative à la pesanteur, toute la chaleur, l'électricité, l'optique, l'acoustique. Il faudrait pour apprendre tout cela un ou deux ans : on ne peut donner au jeune homme que quelques heures réparties en diverses classes. Il en résulte qu'il sait un peu, mais mal toutes choses. Eh bien, on ne répondrait vraiment aux besoins de la vie ultérieure, en vue desquels on a introduit la physique, la chimie et autres sciences dans les programmes, que si on enseignait avec une précision parfaite une partie de ces sciences. Mais quand vous avez parcouru tout le champ des connaissances humaines sans précision pour aucune, vous savez un peu de tout, mais rien bien.

De plus, ces programmes surchargés ont un grand inconvénient à partir de la troisième, l'élève n'a plus qu'une préoccupation, l'examen : comme il peut être interrogé sur tout, il faut qu'il sache à peu près tout. Quand l'examinateur l'interroge, il n'a pas le droit d'exiger du candidat qu'il réponde avec précision sur un point déterminé : il suffit qu'il voye que le candidat a entendu parler de cette question, et il le reçoit. Six mois après l'examen, par-

lez au jeune homme de ce sur quoi il a répondu, vous serez étonné de voir qu'il n'a plus qu'un souvenir assez vague de ce qu'il a dit, si bien que les besoins sociaux auxquels on a voulu répondre en enseignant toutes ces choses n'ont pas satisfaction. On a fait un effort, mais le résultat n'a pas répondu aux espérances qu'on avait conçues. On a abouti à un pseudo-échec. La méthode qui, pour nous, serait nécessaire aux jeunes gens entrant dans l'enseignement supérieur, c'est celle qui consisterait à leur apprendre ce qu'est la précision. On ne fait rien dans les sciences médicales si on se contente d'à peu près. Or, on ne fait pas cela en vue du baccalauréat : on apprend aux jeunes gens à se contenter d'à peu près; on ne leur fait rien faire avec précision. Au lieu d'apprendre toute la physique, toute la chimie et toute l'histoire, par exemple, il faudrait qu'ils en sachent une partie avec précision. Ils pourraient ainsi bénéficier de leurs études et retrouveraient, dans les besoins de la vie, ce qu'ils ont appris. Tous nous avons traduit une partie de l'*Iliade*. Ce que nous en avons traduit, nous le savons; cela nous sert quelquefois. L'*Odyssée,* je l'ai lue une demi-douzaine de fois dans la traduction; c'est à peine si je pourrais reproduire l'ensemble de l'épopée.

Au moment où on a constaté cet encombrement des programmes de l'enseignement classique, on a pensé qu'on pourrait donner satisfaction aux besoins sociaux en dissociant ce baccalauréat et en en faisant un plus particulièrement destiné aux études modernes. Malheureusement, je crois que la conception de l'enseignement moderne n'a pas répondu à la vérité des nécessités sociales. Je pense que M. Duruy avait été beaucoup plus près d'atteindre le but : il avait créé un enseignement, dit spécial, pour ceux qui ne pouvaient pas ou ne désiraient pas continuer leurs études classiques, enseignement visant surtout l'utilisation des connaissances acquises, en vue d'entrer dans la vie active de bonne heure. Au contraire, on a voulu faire du baccalauréat moderne le pendant, l'équivalent du baccalauréat ancien. J'ai assisté à la création de ces programmes. On a eu quelque peine à y mettre assez de choses pour qu'il n'y eût qu'un an de moins dans la durée des études, et maintenant je remarque que la tendance consiste à allonger de cette année l'enseignement moderne.

Je crois que c'est une conception erronée. Le baccalauréat moderne devrait être un diplôme spécial accordé plus tôt. Au lieu de l'allonger d'un an, je le diminuerais d'autant. Pour justifier cette opinion, je m'appuierai surtout sur la grande enquête anglaise dont les résultats sont consignés dans ce que nous appelons les Livres bleus. Je ne les ai pas tous lus, mais j'en ai analysé une bonne partie. On a commencé à faire cette enquête vers 1889 en se demandant combien il y avait de milliers de jeunes gens recevant l'éducation à tel âge et la quittant à tel âge. On en a conclu sous l'influence éclairée des commerçants et des industriels que le jeune homme qui se destinait aux carrières commerciales et industrielles devait avoir terminé son éducation à quinze ans. Si vous prolongez l'enseignement moderne, le résultat ne correspondra plus aux besoins des commerçants et des industriels et vous ferez œuvre contestable au point de vue de l'enseignement supérieur. Il faut conserver ce type d'enseignement, le perfectionner, mais en sens inverse de la tendance actuelle.

Telle est mon opinion. Je ne nie pas qu'avec un enseignement dont serait exclu le latin et le grec on ne puisse arriver à développer les parties éducatives qu'on reconnaît appartenir hautement à ces langues. Je ne le nie pas, mais j'ai quelques doutes. En voici la raison.

Lorsque je suis devenu doyen de la Faculté de médecine, j'ai poussé beaucoup à ce que les licenciés ès sciences fussent dispensés du baccalauréat ès lettres et fussent admis à faire leurs études médicales. Que pour l'enseignement supérieur, la gymnastique de l'esprit soit acquise par un procédé ou un autre, cela me semblait indifférent. Il nous est venu près de deux cents licenciés ès sciences depuis une dizaine d'années. Eh bien, j'ai pu constater que leurs notes d'examens sont très inférieures à celles de la moyenne des élèves. Ce sont cependant des gens distingués, ayant beaucoup travaillé. De plus, ils n'arrivent pas à l'internat. Pour nous, c'est un criterium important, car beaucoup d'étudiants s'y présentent et peu sont nommés.

Cette constatation nous a fort émus. J'en ai parlé à beaucoup de mes collègues, notamment à des professeurs de la Faculté des sciences. M. Dastre, professeur de physiologie, l'un des

elles désiraient tout savoir, les raisons d'être de chaque partie des appareils et leur emploi. Des conférences ont été faites aussi à Belleville et en d'autres points de Paris, notamment des conférences d'hygiène; nous avons fait les mêmes expériences au laboratoire municipal et au laboratoire de toxicologie. Ces gens venus des faubourgs, il n'y avait pas moyen de les arracher à ces séances : ils avaient le goût scientifique. Nos étudiants ne l'ont pas. Cela tient à ce qu'on leur a appris, à ce que des professeurs, très remarquables assurément, et je ne dis pas que qui que ce soit ferait mieux, leur ont appris beaucoup trop de choses et, en même temps, à ce qu'on leur a donné des connaissances qui ne peuvent pas être acquises par les mêmes méthodes. Voilà un pauvre garçon qui apprend le latin jusqu'à dix heures du matin; il aura dans la journée une classe de physique ou de chimie, puis des répétitions ou conférences; il est fatigué par des personnes qui, dans la même journée, suivent des méthodes différentes; il n'a pas de méthode de travail à lui; ses réflexions ne sont plus dirigées; il est désorienté.

Nous avons donc perdu, avant l'arrivée, le point de départ qui justifie l'enseignement secondaire, à savoir le développement de la maturité intellectuelle, du sens critique des jeunes gens. Or on ne peut arriver qu'à une condition : c'est qu'on leur laisse le temps de réfléchir et de penser par eux-mêmes. Demandez le tableau de l'emploi du temps dans les lycées : vous verrez que tout est réglé à un quart d'heure près; à onze heures, on fait telle chose; à onze heures et quart, telle autre. Les élèves n'ont pas un instant pour vivre seuls. Autrefois, il y avait des heures d'études pendant lesquelles on flânait un peu, mais on faisait du travail personnel et aussi on réfléchissait. Maintenant, on agit comme si une fois qu'une chose est dite elle était classée dans le cerveau de l'enfant et n'en sortait plus.

Quant à la question des langues vivantes, il est un point que je serais reconnaissant à la commission d'élucider; je ne le connais que vaguement. Je suis allé en Russie il y a vingt ans, à une époque où je m'occupais peu de cette question. On m'a dit là que, lorsqu'on voulait apprendre une langue étrangère à des enfants, on faisait, pendant toute une année, la classe dans cette langue. La classe de sixième, par exemple, se faisait en allemand; la classe de cinquième en français. On évite ainsi cette dissémination du travail d'heure en heure, qui est si préjudiciable chez nous. C'est ce qu'on appelait l'éducation intensive des langues vivantes. Mais je ne parle que de souvenir, et je n'ai pas d'autres renseignements sur ces procédés.

Je conclus en demandant pardon à la Commission d'avoir été un peu long.

M. le Président. Mais non! Vous avez toute liberté.

M. Brouardel. Il y a deux enseignements nécessaires: l'un, qui correspond au développement de l'esprit, donne ces qualités de maturité, de réflexion que nous indiquions en commençant. Ce serait le vieux type. L'autre, qui serait plus approprié aux nécessités modernes, qui correspondrait un peu à l'enseignement que les Anglais pratiquent, que les Américains développent avec succès de tous leurs efforts, c'est l'enseignement moderne. C'est dans ces deux voies qu'il faudrait marcher. Bien entendu, du baccalauréat ancien, je n'exclus pas les mathématiques, ni les langues vivantes, ni l'histoire; mais s'il faut faire une part à la mémoire, à cet âge où elle est très développée, je crois qu'il ne faut pas faire reposer toutes les sanctions exclusivement sur la mémoire. Il y a d'autres facultés à exercer, d'autant plus que, quand on a fait faire à la mémoire un effort aussi considérable que celui que j'indiquais comme portant sur des connaissances encyclopédiques, elle fait défaut à un moment donné.

Quant à l'autre type d'enseignement, je ne dis pas qu'il ne puisse pas être mené loin; mais voici comment je le concevrais: un jeune homme ayant, à quinze ans, terminé son éducation utilitaire — pour employer une expression bien caractéristique de ma pensée — se sent le goût, le désir d'aborder les cours supérieurs. Nous avons organisé, grâce à la loi sur les universités, des certificats, les uns littéraires, les autres historiques, d'autres encore, de variétés multiples. Qu'est-ce qui empêcherait ce jeune homme d'en acquérir un, ce qui demande un ou deux ans au plus, et d'entrer ensuite dans une faculté? Absolument rien. Ce serait le complément apporté par l'instruction ultérieure correspondant à un âge où le jeune homme peut profiter le plus, au point de vue de la réflexion, des notions qui auraient été comprises dans le type ancien.

Dans les conditions actuelles, je ne crois pas que l'enseignement moderne ait développé, chez les jeunes gens que j'ai vus et suivis, les qualités de maturité, de réflexion, de précision qui sont nécessaires pour bénéficier de l'enseignement supérieur.

M. le Président. Vous ne les voyez pas à la faculté de médecine, puisqu'ils n'y sont pas admis.

M. Brouardel. Il y en a qui ont obtenu des dispenses. Un jeune homme qui sort de l'enseignement moderne peut acquérir une licence et se faire admettre à la faculté de médecine. Je le disais et je le répète, bien que les licences passées à la Sorbonne soient sérieuses et prouvent que les titulaires ont fait de très bonnes études, nous n'obtenons pas ainsi des élèves distingués, tant s'en faut.

M. le Président. Vous les avez suivis un à un?

M. Brouardel. Oui, et j'ai remarqué que leurs notes étaient inférieures à la moyenne générale.

M. le Président. Avaient-ils fait toutes leurs études d'enseignement moderne?

M. Brouardel. Certainement.

M. le Président. Vous ne savez pas quelles avaient été leurs notes au baccalauréat?

M. Brouardel. Non, mais plusieurs avaient passé leur licence avec de bonnes mentions. Plusieurs se sont présentés à l'internat et ils n'ont pas réussi.

M. Ermant. Dans quelles proportions sont-ils par rapport aux élèves?

M. Brouardel. — Depuis dix ans, il est entré à l'école de médecine une centaine de licenciés ès sciences et une cinquantaine de licenciés ès lettres ou en droit qui, eux, font d'excellents élèves. Il semble donc qu'au point de vue médical le côté observation et le côté maturité aient été plus développés chez ceux-ci que chez les licenciés ès sciences. Sous ce rapport, la différence est notable.

M. Dastre vous donnera des renseignements plus précis ; il est passé par l'École normale sciences, il était bachelier ès sciences ; lorsqu'il est sorti de l'École normale et qu'il a fait ses études médicales, il a eu une période d'incertitude, dont il pourra vous parler, pour s'habituer à une méthode nouvelle.

M. le Président. Vous ne pouvez pourtant pas demander qu'on soit licencié ès lettres, pour faire des études de médecin.

M. Brouardel. Je voudrais qu'on arrivât à la faculté de médecine avec des habitudes de réflexion et qu'on sût avec précision ce qu'on sait.

M. le Président. L'enseignement classique, tel qu'il existe, développe-t-il ces facultés de précision et d'observation?

M. Brouardel. Non, il n'est pas beaucoup meilleur que l'autre.

Je crois qu'on a confondu les nécessités; on ne peut pas faire entrer toute une encyclopédie dans la tête d'un jeune homme avant dix-huit ans.

M. le Président. Vous avez tout à fait raison.

M. Brouardel. On lui fait perdre la curiosité scientifique, il a touché à tout, il a entendu parler de tout; c'est une mauvaise méthode.

M. le Président. Vous seriez très énergiquement d'avis de ramener les programmes universitaires à une simplicité plus grande ?

M. Brouardel. A une simplicité plus antique.

M. le Président. De façon à former l'esprit plutôt que de le bourrer d'une foule de connaissances diverses.

Vous avez des doutes sur l'efficacité d'un enseignement placé à côté de l'enseignement classique, qui, n'étant pas fondé sur l'étude des langues mortes, serait surtout scientifique. Vous craignez qu'il ne soit pas très éducateur. Cependant vous ne l'excluez pas?

M. Brouardel. Je crois qu'on pourrait discuter sur des types divers. Le type classique ancien est trop chargé, dans ces conditions on n'a pas le temps de développer chez le jeune homme les qualités d'observation, de précision, de discernement qui sont indispensables dans l'enseignement supérieur. C'est un type à modifier.

Il y a un second type qui répond aux nécessités sociales. Si un jeune homme veut entrer dans le commerce ou dans l'industrie, il ne faut pas allonger la durée des études; sinon, ce type ne répond plus à rien. Si au contraire, comme le font les Anglais, comme l'avait pensé M. Duruy, vous limitez à l'âge de quinze ou seize ans la durée des études, vous pouvez donner à l'enfant un certain nombre de notions utilitaires et professionnelles; le type d'enseignement répondrait alors aux nécessités sociales actuelles.

M. le Président. Vous voudriez décharger l'enseignement classique des excroissances qui l'étouffent; quant à l'enseignement moderne, vous voudriez le ramener plus nettement à ses origines, c'est-à-dire à la conception de M. Duruy?

M. Brouardel. Oui.

M. le Président. Pensez-vous que l'étude des langues mortes soit absolument nécessaire pour cette formation de l'esprit dont vous parliez?

M. Brouardel. Je crois qu'on peut trouver dans l'étude de l'allemand et de l'anglais des beautés, des développements moraux qui permettront d'en tirer le même bénéfice que celui qu'on pourrait tirer de l'étude des langues mortes. Ce que j'ai vu m'indique que, quand le professeur d'allemand ou d'anglais développe ce côté de l'enseignement, on perd un peu de vue la raison utilitaire qui a fait introduire les langues vivantes dans l'instruction, en ce sens que ceux auxquels on a fait goûter les beautés de *la Cloche* de Schiller ne peuvent pas plus parler allemand que moi, quand je suis sorti du collège. Il y a deux choses différentes : l'outil dont on se servira, la langue étrangère, et le suc éducatif qu'on peut chercher dans cette langue.

M. le Président. Vous ne considérez pas comme impossible qu'on apprenne l'allemand et l'anglais pour s'en servir, et qu'on en fasse ensuite un moyen de culture?

M. Brouardel. J'accepterais très volontiers qu'on ne dise pas que cet enseignement d'un second type fermera à tout jamais l'entrée des facultés. Si cet enseignement se terminait vers l'âge de quinze ou seize ans, on pourrait demander à ces jeunes gens de prendre dans les Universités un de ces diplômes que nous avons créés, qui développent le côté littéraire ou historique, de façon à leur permettre l'entrée des Facultés.

M. le Président. Sans nécessité pour eux de se mettre tardivement à l'étude du latin et du grec?

M. Brouardel. Non, s'ils témoignent par d'autres procédés qu'ils ont une culture intellectuelle suffisante.

M. le Président. En somme, ce qui vous préoccupe, c'est la constatation d'un développement intellectuel qui rende l'élève apte à l'enseignement supérieur, beaucoup moins qu'une certaine forme de culture?

M. Brouardel. Sur ce point, je me sépare un peu de mon collègue, M. Garsonnet, parce que les nécessités ne sont pas les mêmes. On a beaucoup dit que nous voulions que les étudiants en médecine sachent le latin. Sans doute il est bon qu'on puisse lire un livre latin, mais ce n'est pas d'une utilité absolue.

M. le Président. Les étudiants en médecine sont-ils, d'ailleurs, en état de lire un livre latin?

M. Brouardel. Actuellement, non. Mais autrefois, nous tous qui sortions de l'enseignement classique, nous étions capables de lire Horace; nous avions conservé le goût de ce que nous avions appris au collège. actuellement les jeunes gens en ont le dégoût.

Pour nous, il n'y a qu'une chose vraie : tous les étrangers parlent ou écrivent le latin, les médecins allemands font leurs ordonnances, leurs consultations en latin.

M. le Président. Oui! mais quel latin!

M. Brouardel. Je ne dis pas le contraire; mais quand on nous apporte une consultation en latin, encore faut-il la comprendre.

M. le Président. Je lisais récemment un discours de Virchow en 1889 sur la question de savoir s'il faut exiger les études classiques. Il disait : Voilà quarante ans que je suis examinateur, d'année en année j'assiste au déclin des études latines, on ne sait plus un mot de latin; dans ces conditions, il est indifférent qu'on ait ou non appris le latin.

M. Brouardel. Sans doute! mais pour moi la question n'est pas celle-là. Je voudrais que, n'importe par quel moyen, mais sans charger les programmes universitaires, on apprît au jeune homme à réfléchir par lui-même, on lui enseignât un certain nombre de choses, en les lui faisant aimer, la partie des lettres ou des sciences qu'on lui enseigne.

Avec le procédé de surcharge actuellement en vigueur, il arrive à l'indifférence et quelquefois pis, pour tout ce qu'on lui a appris au collège. Vous pouvez en parler à quelques-uns de ceux qui en sortent, vous serez étonnés de penser que ce jeune homme qui a appris tant de choses n'en sait plus rien quelque temps après.

M. le Président. Pour vous l'enseignement moderne n'a pas fait suffisamment ses preuves; mais vous ne trouvez pas, dans cet enseignement ou dans les matières qui y sont comprises,

une objection fondamentale à l'entrée dans les Facultés?

M. Brouardel. C'est un enseignement très mal construit. On veut que les jeunes gens qui passent par l'enseignement moderne, sachent toutes les matières scientifiques, qui sont du domaine de l'enseignement supérieur, il n'y a pas à s'y tromper, ou du domaine de l'enseignement professionnel si c'est avec application directe. On veut leur apprendre toute la chimie, toute la physique, toute l'histoire naturelle Je ne leur vois pas l'âge et la maturité d'esprit suffisants pour en tirer profit; on ne profite que de ce qu'on sait bien, de ce qu'on apprend avec une certaine ténacité; le reste peut être un souvenir vague, comme celui qu'on garde d'un livre qu'on a parcouru, mais qui ne suffit pas pour en tirer une utilité pratique. Je ne méconnais pas les nécessités auxquelles l'enseignement secondaire doit satisfaire, mais on ne peut pas satisfaire à toutes; j'admettrais des types différents, de façon qu'on puisse varier les programmes. Mais il faut toujours laisser à l'enfant le temps de la réflexion, le temps de régler ce qu'il apprend.

M. le Président. Quel moyen voyez-vous pour ramener les programmes à plus de simplicité? Toutes les fois qu'on veut simplifier, il paraît qu'on surcharge. Vous faites partie du Conseil supérieur?

M. Brouardel. J'ai fait partie de la Commission de réforme des programmes, et je n'en suis pas beaucoup plus fier, mais j'ai fait ce que j'ai pu. La situation est très délicate et très complexe. Je laisserai d'abord de côté ce qui ne regarde pas le Parlement; il y a des difficultés créées par la naissance d'un certain nombre de fonctionnaires. On a introduit la chimie, l'histoire naturelle dans les classes, on a fait une carrière à ceux qui l'enseignent il est difficile de les supprimer. Ce sont des difficultés intérieures. Je crois, — je ne sais pas si j'empiète un peu, mais c'est mon sentiment, et je le dis très franchement, — que la conception qu'on a actuellement du Conseil supérieur n'est pas bonne. On a fait représenter chacune des spécialités par un spécialiste: il y a des physiciens, des chimistes, des histoire-naturalistes aussitôt que, dans la réforme des programmes, on arrive à la partie qui concerne leur spécialité.

M. le Président. Ils luttent pour la vie.

M. Brouardel. Et avec passion. Je prends un exemple en dehors du Conseil supérieur. A la Faculté de médecine, chacun croit que la chaire qu'il occupe est la chaire essentielle, celle autour de laquelle tourne tout l'enseignement; cela tient à ce que lui-même se dévoue avec passion à cet enseignement. Cela part d'un bon sentiment; mais chacun tire instinctivement la couverture de son côté.

C'est un peu la même chose au Conseil supérieur.

A côté de nous, il y a des membres de l'enseignement primaire très dévoués à leurs fonctions, ils apprennent une petite encyclopédie à leurs enfants; c'est une théorie générale encyclopédique. Chacun dit: Vous ne pouvez pas laisser entrer un jeune homme dans la vie sans qu'il sache telle chose. Il ne la saura pas; plus vous mettez de notions dans les programmes; plus vous les étouffez les unes sur les autres.

M. le Président. Nous ne pouvons pas faire les programmes, mais nous pouvons exiger qu'ils soient simplifiés si c'est notre opinion. Mais vous pensez que le Conseil supérieur n'est pas absolument propre à faire les programmes, tels que vous les concevez?

M. Brouardel. Je ne le crois pas, il faudrait que ses membres fussent désintéressés.

M. Marc Sauzet. Vous ne pouvez pas faire représenter les spécialités par des gens qui ne sont pas spécialistes.

M. Brouardel. Je ne tiens pas à ce que les membres du Conseil supérieur soient des spécialistes. Ceux-ci devraient être consultés mais non pas décider.

M. le Président. De façon que les programmes ne soient pas une juxtaposition de spécialités?

M. Brouardel. Aujourd'hui elle se fait instinctivement; tout le monde se retrouve au vote, et on arrive ainsi au maximum.

M. le Président. Vous vous êtes placé surtout au point de vue de la culture générale de l'esprit; ne vous êtes-vous jamais placé au point de vue social qu'on a autrefois mis en avant? Ne pensez-vous pas que le médecin perdrait une part de l'action sociale qu'il doit exercer s'il ne savait pas le latin comme le curé de sa paroisse; c'est sous cette forme qu'on a quelquefois présenté la question?

M. Brouardel. Je ne la présenterais pas sous cette forme, mais sous la forme suivante:

Il est essentiel, pour que le médecin ait sur le malade l'action indispensable pour lui faire suivre les prescriptions nécessaires à sa santé, il faut que le malade trouve dans ce médecin une culture supérieure. Si le médecin est un ignorant, ne raisonne pas bien, la confiance se perdra, de sorte que le médecin ne remplira, ni vis-à-vis du malade, ni vis-à-vis de la Société le rôle qui lui est départi. Il ne saurait pas le latin, mais aurait une éducation supérieure suffisante que cela me serait profondément indifférent. Je ne vais pas jusqu'au culte du latin et du grec, je m'arrête là; je reconnais que l'enseignement ancien a donné à un certain nombre de nos concitoyens une culture intellectuelle très remarquable. Pour obéir à une nécessité sociale, on a introduit dans l'enseignemeut secondaire tout ce qu'un jeune homme devrait savoir et on a demandé une encyclopédie, c'était absolument irréalisable.

M. le Président. Vous ne vous placez pas non plus au point de vue de la nécessité d'exclure un grand nombre de candidats aux études de médecine, en faisant de l'enseignement ancien une sorte de barrière?

M. Brouardel. Je crois que nous faisons beaucoup trop de docteurs en médecine. Au point de vue même de la morale de l'exercice c'est une mauvaise chose. Je pourrai vous envoyer un livre dans lequel figure le tableau des diplômes de docteur délivrés depuis le commencement du siècle. Depuis 1870, ce nombre a plus que doublé; nous faisions en 1870, 400 docteurs par an, nous en faisons aujourd'hui 1100. Comment vivront ces malheureux ? Je crois qu'ils vivront très péniblement. Or *malesuada fames*. De plus, au point de vue des études médicales, il y a là un abaissement que je constate. Mais je ne veux pas trop insister, je ne veux pas mêler les deux questions.

S'il y avait une sanction quelconque qui montrât le développement des qualités morales, des qualités de réflexion qui font les hommes sérieux, je suis convaincu que nous lutterions efficacement contre l'abaissement des mœurs médicales; mais je crois que c'est cette sanction qui manque, On a dit à ces jeunes gens : « Il faut apprendre ce qui est utile au point de vue du baccalauréat. » Il y a un autre côté de la question qui a baissé dans l'éducation, c'est le côté moral.

M. le Président. On ne peut pas le constater par des examens.

M. Brouardel. Non! mais il faut laisser aux jeunes gens le temps de réfléchir, ils ne l'ont pas, ils sont toujours occupés à faire quelque chose d'extraordinaire. J'en voyais un l'autre jour qui corrigeait du grec, il y a passé une heure et demie, parce qu'il fallait que les accents fussent correctement mis, et que pour chaque mot il devait se reporter au dictionnaire. Franchement! cela m'a un peu l'air d'un casse-tête chinois.

M. le Président. Cela lui apprendra à rédiger ses ordonnances avec soin.

M. Brouardel. En grec! Oh! il ne serait compris de personne.

M. le Président. Le baccalauréat a ses défauts : seriez-vous d'avis de le supprimer et de le remplacer par des examens d'entrée à la Faculté de médecine?

M. Brouardel. J'ai peur que nous ne retombions dans une autre difficulté. Vous avez vu ce qui se passe à l'entrée des écoles supérieures spéciales quand il y a un programme particulier à l'entrée. Comme nos professeurs ne pourraient pas s'assurer si le candidat a fait du latin ou de l'histoire, ils seraient obligés de faire passer les examens par d'autres personnes. J'ai bien peur que nous ne surchargions ainsi l'enseignement secondaire, comme il a été surchargé par les programmes d'admission à Saint-Cyr et à l'Ecole polytechnique. Je ne crois pas le système bon. Nous pourrions exiger la connaissance de certaines notions particulières, — nous y avons réussi pour les facultés de médecine.

Le certificat P. C. N est délivré après une année d'études, l'innovation a été excellente. A ce point de vue on aurait pu décharger les programmes de l'enseignement secondaire, et apprendre ces matières, comme elles doivent l'être, à un moment déterminé. Mais cela n'a pas déchargé les programmes.

M. le Président. Cela sert de procédé d'élimination. Le nombre des étudiants n'a-t-il pas diminué?

M. Brouardel. Un peu. On nous dit que le baccalauréat est difficile, il est très aléatoire, mais il n'est pas difficile. On peut être interrogé sur toutes sortes de matières; je ne crois pas qu'il y ait ici personne qui, sans préparation, puisse actuellement passer le

baccalauréat. J'ai entendu poser des questions extraordinaires.

M. le Président. Cela tient à ce que l'examinateur ne se rend pas bien compte de sa mission.

M. Brouardel. Nous sommes tous convaincus que celui qui ne sait pas ce que nous savons est un ignorant. Il en est un peu ainsi dans tous les examens.

M. le Président. Et quel est le remède ?

M. Brouardel. Il faudrait mettre dans le programme de l'examen des matières dont la connaissance témoigne d'une éducation générale, qui ne puissent être préparées au dernier moment, une version, un discours français, des interrogations sur l'histoire, sur les mathématiques. Il n'y aurait plus une préparation spéciale, et l'on pourrait donner à l'éducation de l'enfant tout le temps qu'il perd à apprendre cette encyclopédie qu'il ne saura jamais.

Au moment où nous faisons nos humanités, où nous avons besoin de devenir un galant homme dans le sens du XVII[e] siècle, je crois qu'il faut décharger les programmes d'examen de tout ce qui est un appel exclusif à la mémoire, bien entendu en laissant dans l'enseignement secondaire un certain nombre de matières qui demandent la mémoire fraîche qu'on a à cet âge, par exemple l'histoire, mais enseignée un peu comme on nous l'a enseignée. Aujourd'hui il y a des méthodes de précision très remarquables empruntées à l'Allemagne, qu'on peut employer, je le reconnais pour la licence ou l'agrégation.

J'ai vu au baccalauréat des exemples de confusion extraordinaires, des candidats qui confondaient Napoléon I[er] et Napoléon III. Demandez aux professeurs de l'enseignement secondaire des renseignements sur la façon dont leurs élèves justifient l'enseignement qu'ils ont reçu quand ils viennent à l'examen ; tous seront obligés de reconnaître que, malgré leurs efforts considérables, — car ils y mettent une grande passion, et je ne puis dire d'eux que le plus grand bien, — ils n'aboutissent qu'à un résultat très inférieur.

Je crois qu'il faut prendre une grosse résolution, et donner plus d'élasticité à l'emploi du temps dans les lycées.

M. le Président. Les conclusions auxquelles vous arrivez en ce qui concerne les facultés de médecine sont bien celles de la majorité de vos collègues?

M. Brouardel. La Faculté a été consultée. Sur 34 professeurs, deux sont pour l'assimilation de l'enseignement moderne à l'enseignement classique, M. Bouchard se réserve d'attendre les résultats obtenus.

Le point qui domine tout, c'est la nécessité de laisser à l'enfant le temps de réfléchir, de travailler pour lui, d'étudier avec précision; c'est la nécessité de ne mettre dans les programmes que ce qu'on peut apprendre.

M. le Président. Croyez-vous utile de consulter de nouveau la Faculté de médecine, maintenant que l'enseignement moderne fonctionne depuis neuf ans ?

M. Brouardel. J'ai communiqué à la Faculté le questionnaire de la Commission, je lui ai demandé si elle désirait reprendre la question. Il a été répondu : nous en restons à ce que nous avons dit; la Faculté n'a pas témoigné grand désir de reprendre la question. Vous le verrez par ceux de nos collègues à qui vous avez demandé de venir, je ne parle pas de M. Bouchard, mais ils n'y mettront pas un empressement extraordinaire.

M. le Président. Et parmi les agrégés, y a-t-il des tendances différentes ?

M. Brouardel. Je ferai ma petite enquête, et je vous enverrai les résultats.

M. Marc Sauzet. M. le doyen nous a dit que, pour ce nouveau certificat P. C. N., il avait constaté que les étudiants arrivaient mieux préparés que par l'ancien baccalauréat ès sciences restreint ?

M. Brouardel. Le baccalauréat ès sciences restreint n'a jamais été organisé.

M. Marc Sauzet. Il donnait l'accès des facultés de médecine, c'était sa seule utilité.

Le P. C. N. se prépare dans les facultés des sciences, il a même donné aux facultés des sciences des auditeurs qui leur manquaient. N'y a-t-il pas là un contingent d'élèves qui, en réalité, appartenaient à l'enseignement secondaire et qui ont été transférés à l'enseignement supérieur dans les facultés des sciences?

M. Brouardel. Il y a eu deux considérations qui ont décidé à le mettre dans les facultés. Il y a une foule de lycées ou de collèges où il y aurait seulement deux ou trois élèves se destinant à la médecine. Il fallait pour eux créer un outillage de physique, de chimie, de manipulation qui aurait été extrêmement onéreux. D'un autre côté, aurait-on eu le personnel suffisant dans tous les lycées et collèges? En

concentrant les élèves des lycées dans les facultés, cela marche très bien.

M. Marc Sauzet. Il n'y a pas eu inconvénient à ouvrir les facultés à un âge moins avancé qu'autrefois, à donner plus tôt aux jeunes gens le bénéfice de la liberté de l'enseignement ?

M. Brouardel. En Allemagne, toutes ces matières ne sont pas enseignées dans les gymnases; la philosophie même est enseignée à l'Université.

Il y a un résultat dont nous nous louons beaucoup au point de vue des études. Quand les étudiants vont dans les autres laboratoires, celui d'histologie par exemple, ils y mettent plus de zèle.

M. Marc Sauzet. La liberté plus grande à un âge moins avancé n'a pas produit de mauvais effets?

M. Brouardel. C'est une liberté relative, la scolarité requise est très longue; les étudiants sont tenus quatre à cinq heures par jour.

M. le Président. Personne n'a plus de questions à poser?...

Monsieur le doyen, nous vous sommes reconnaissants d'avoir répondu à notre appel, et nous vous remercions de votre intéressante déposition.

Déposition de M. BOUTMY.

M. le Président. J'ai reçu de M. Boutmy, que nous avions convoqué pour aujourd'hui, un résumé de la déposition qu'il aurait faite, s'il n'était malheureusement un peu souffrant. Je n'ai pas besoin de rappeler que M. Boutmy est membre de l'Institut, fondateur et directeur de l'École des sciences politiques. M. Boutmy a une grande expérience des questions d'éducation, et il a écrit sur ce sujet des pages qui ont été très remarquées. Voici sa déposition.

Déposition de M. Boutmy. — J'ai entrepris de ramener à quelques points, si étroitement liés entre eux qu'à vrai dire ils n'en forment qu'un seul, les principaux éléments de la déposition que je devais faire devant la Commission de l'enseignement.

I. — Commençons par une vue très générale qui domine, pénètre, éclaire toute la question. L'instruction secondaire comprend deux actes distincts, aussi nécessaires l'un que l'autre: le premier est l'acquisition des connaissances, le second est la réflexion, appliquée aux connaissances acquises. Le premier consiste à absorber, le second à digérer.

II. — Tout l'effort des organisateurs de l'enseignement secondaire a constamment tendu à diminuer la part de la réflexion, à augmenter celle de la pure acquisition des connaissances; la raison en est simple. La fin suprême que recherchent instinctivement proviseurs et professeurs, c'est que tout le temps de l'enfant soit employé à des actes susceptibles de surveillance et donnant un résultat. Ce qu'ils redoutent le plus ce sont des actes qui, par leur nature subtile, échappent à tout contrôle. Or, l'acquisition des connaissances s'obtient par des actes visibles dont les résultats sont contrôlables. L'enfant a un livre devant ses yeux baissés, il y apprend sa leçon, il fait une rédaction d'histoire ou s'efforce de comprendre un texte avec l'aide du dictionnaire. Toutes ces choses se voient. En tout cas il faudra à la fin réciter ce qu'on a appris, présenter sa composition, sa version ou son thème et bien qu'on put à la rigueur dépenser dans ces trois devoirs une bonne dose de réflexion, l'enfant a tout à faire, il est si peu guidé, invité de si loin à ce travail ardu qu'il y renonce le plus souvent et donne simplement ce qui lui vient pendant le temps qui lui est mesuré. Le professeur n'intervient jamais dans la confection du devoir; on ne lui soumet que le devoir effectué; il se borne à corriger quelques erreurs et ses observations remontent rarement plus haut que le vrai sens d'une phrase, la vraie acception d'un

actives et fécondes, aurait pris l'habitude de penser et la garderait à l'avenir dans tout ce qu'il entreprend. Cette habitude irait croissant en force et en ténacité à mesure qu'il avance dans ses classes et l'acheminerait peu à peu vers cette méditation solitaire par laquelle l'homme se rend vraiment maître d'un sujet.

VII. — Il suffira d'indiquer ici sommairement l'organisation pratique dictée par ces considérations. Tous les matins seraient occupés par des classes, obligatoires pour tous les élèves; les après-midi par des cours qui seraient facultatifs. Il serait tout à fait vain d'imposer à un enfant admirablement doué pour l'histoire, très médiocrement doué pour les mathématiques, le travail ingrat et stérile d'une élaboration complémentaire de l'arithmétique et de la géométrie. Il vaut cent fois mieux le laisser se vouer de préférence à un ordre de connaissances qui lui plaît et où il réussit; il en gardera tout au moins l'amour et le goût du travail. Le reste de l'horaire appartiendrait aux connaissances spéciales éliminées de la partie obligatoire : au grec, à l'allemand ou l'anglais, aux sciences naturelles, etc. L'élève ne suivrait ces cours que s'il le voulait bien : il obéirait dans ce cas à une prédilection naturelle.

VIII. — Je ne saurais dissimuler que l'inconvénient qui a porté les chefs de nos établissements à éliminer la réflexion de nos études subsisterait, bien qu'amoindri ; on ne peut exiger de tous les enfants le même résultat ou même un résultat moyen pour les études à faire dans les cours. Les uns ont l'esprit naturellement lucide, les autres ont l'esprit naturellement embrouillé et ce ne sont pas pour cela les pires ; car, à la suite de nombreux efforts, longtemps stériles, quelques-uns parviendront à une lucidité supérieure. En tout cas, les uns apporteront beaucoup pour commencer, les autres rien ou peu de chose, sans qu'on puisse s'en prendre à ceux-ci d'une inertie naturelle qu'ils ont combattue avec opiniâtreté. Proviseurs et professeurs s'obstineront donc à ne voir dans cette réforme qu'un champ ouvert à la paresse déguisée, une restauration du droit à l'oisiveté. Mais il faut en prendre son parti ; ou bien il faut renoncer à rendre à la réflexion sa part ou il faut risquer que pour certains cette part soit en partie reprise par l'indolence ou la fantaisie.

IX. — L'enfant se trouvera donc aux prises avec un redoutable problème au seuil des humanités. Il s'agira de faire un choix entre les matières, de décider quelles sont celles pour lesquelles il pourra se contenter de l'enseignement classique, quelles sont celles qu'il pourra et devra étudier plus complètement dans les cours, quelles sont celles enfin qu'il devra ajouter à titre de matières spéciales au programme de ses études. On peut se demander si l'enfant est à lui seul capable de résoudre tant de questions délicates et on aura bien de la peine à ne pas répondre qu'il ne l'est pas. Il a besoin d'être guidé, soutenu, exhorté par un homme de grande lumière et de grande autorité qui l'aura suivi de classe en classe, aura appris à le connaître et décidera sans peine des branches qu'il doit cultiver de préférence, de celles qn'il doit laisser de côté. L'institution des directeurs d'études dans les lycées amènerait la division de toute la clientèle d'élèves en groupes absolument distincts des classes. Les enfants appartenant à des classes différentes se grouperaient autour de l'un de ces maîtres qui deviendrait leur père spirituel, celui à qui l'on vient faire part de ses difficultés et demander conseil. C'est lui qui réglerait le plan d'études de ses élèves, en retrancherait ou y ajouterait, surveillerait leur travail, leur distribuerait des punitions ou des récompenses. La création des directeurs d'études parallèlement aux professeurs de classes est la grande réforme à introduire dans l'enseignement secondaire. Il y a deux parties dans l'instruction : l'instruction proprement dite et l'éducation. L'éducation est sans contredit la première et la plus importante des deux ; elle est confiée en ce moment à ce qu'il y a de plus infime dans l'enseignement secondaire : aux maîtres d'études. Il faut qu'elle soit confiée à ce qu'il y a de plus excellent ; à l'élite des maîtres qui jouiront à ce propos d'un supplément de traitement considérable. La disparition des maîtres d'études et de la réglementation qui les protège, de ces droits exorbitants qui leur donnent le verbe haut avec le proviseur serait le grand bienfait résultant de l'institution des directeurs. Ils seraient remplacés par des hommes aussi capables et plus modestes, choisis par les directeurs eux-mêmes sous leur responsabilité ; ils opéreraient sous l'inspiration et dans les voies qui leur seraient indiquées par la haute autorité à laquelle ils sont soumis.

X. — Je passe rapidement sur l'organisation des lycées ; le personnel du professorat, enrichi des directeurs d'études, serait capable de les diriger sûrement et efficacement ; le pouvoir central pourrait leur déléguer une partie de ses attributions et le lycée apparaîtrait ainsi comme une petite république autonome. Mais je laisse de côté tout cela, ayant hâte d'en finir, et j'en viens au baccalauréat et à son diplôme. Le baccalauréat serait double, je veux dire qu'il comporterait deux examens distincts. Le premier examen consisterait en épreuves portant sur les six principales matières enseignées dans les classes. Le second examen porterait sur les matières enseignées dans les cours. D'abord les matières classiques mieux étudiées, possédées plus complètement, puis les matières spéciales choisies et présentées par le candidat suivant ses prédilections. Chacune de ces matières donnerait lieu à un examen individuel et ces examens pourraient être divisés et échelonnés à la volonté de l'impétrant. Ce seraient des épreuves sérieuses, car le candidat ayant déjà été interrogé la plupart du temps sur chacune de ces matières, sur celles au moins qui constituent l'enseignement classique, il ne passerait que par sa volonté un nouvel examen et il ne devrait le vouloir que s'il est en état de s'y faire remarquer. Ce second examen dégagerait les bacheliers vraiment capables de la foule de ceux que l'assiduité et la régularité auraient suffi pour faire réussir au premier examen. Il donnerait une tête et une élite au baccalauréat.

XI. — Il est une chose à laquelle j'attache le plus grand prix : c'est la forme du diplôme. Le diplôme ne serait pas ici un simple parchemin sur lequel on inscrit qu'un tel est bachelier sans dire comment ni pourquoi, sans spécifier les matières sur lesquelles il a ou n'a pas répondu. Le parchemin serait indicateur en ceci d'abord que, sur chacune des six matières comprenant l'enseignement classique, l'élève devrait avoir fait preuve de savoir et qu'aucune bonne note ne servirait à en atténuer une mauvaise. En regard de chaque matière serait placée la note y afférente ; voilà pour la première partie du diplôme. La seconde, à qui on ferait une place sur le même parchemin, comprendrait les matières classiques d'abord, puis les matières spéciales. Là aussi, les notes individuelles suivraient les sujets d'élection présentés par le candidat et feraient ressortir l'acquis et les mérites [parti]culiers de chacun. Le diplôme ne serait [pas] le procès-verbal d'un essai sommaire déc[elant] la quantité d'or et d'argent contenue dans [un] mélange ; ce serait le procès-verbal d'une a[na]lyse complète qualitative et quantitative [qui] permettrait de juger la valeur générale [et] les valeurs spéciales de chaque candidat.

XII. On vient de voir comment d'une seu[le] vue générale, mais d'une vue dominante [et] profonde, sont sorties tour à tour la réorganisation de l'enseignement secondaire, la refonte de nos lycées et de leur discipline, enfin la réforme du baccalauréat et un nouveau libellé de son titre. Il faut maintenant dire quelque chose des effets indirects de l'opération. Toutes les difficultés qu'on a devant soi dans un tel problème se résolvent sans effort. Telle est celle qui résulte de la concurrence de l'enseignement libre. Tant que la concurrence de l'enseignement libre s'applique à l'acquisition des connaissances, il est extrêmement redoutable, il agit par la mémoire, par d'autres procédés d'ordre inférieur, il fabrique ainsi à peu de frais des bacheliers fort sortables ; il ne pourrait lutter au contraire contre l'enseignement officiel dès qu'il s'agirait d'imiter l'œuvre inimitable de la réflexion. Il faudrait qu'il changeât de voie, qu'il renonçât aux petites recettes, qu'il prît l'enseignement par les grands côtés. Voilà la vraie manière de le décourager et de le vaincre : c'est de faire ce qu'il ne pourrait pas faire sans se métamorphoser complètement.

Autre conséquence : Que vont devenir le baccalauréat moderne, le baccalauréat classique dans ses diverses sections, etc? En fait ils sont supprimés, mais ils ne disparaissent que pour renaître avec l'aide du second examen, de l'examen facultatif. L'élève ajoute aux matières de l'examen fondamental soit la seconde langue vivante que n'étudient pas ses camarades, soit les mathématiques comme matière d'un examen approfondi, soit les sciences naturelles. Il se procure ainsi toutes les garanties de savoir que lui auraient assuré les deux diplômes. Il n'a en plus que le latin, acquisition précieuse qu'il pourra faire vite et sans grande peine, grâce à l'amélioration des méthodes. C'est ainsi que l'effet d'un point de vue juste au commencement de cette étude est de tout simplifier, tout faciliter. Les nœuds du problème se résolvent d'eux-mêmes.

XIII. — Je ne veux plus maintenant retenir l'attention de la Commission que sur deux points essentiels; la réduction à une seule des deux langues portées au programme et la façon d'apprendre avec le moins d'efforts possible cette langue unique.

Pourquoi l'enseignement d'une seconde langue, outre le français, est-il, de l'aveu général, si avantageux pour les élèves?

C'est que les exercices de traduction, en forçant le jeune homme à faire passer une idée ou un fait d'un idiome dans un autre, l'amènent à analyser cette idée ou ce fait, à en concevoir l'exacte nuance, à se travailler l'esprit pour trouver de justes équivalents. Il n'est pas jusqu'aux formes logiques du discours qui ne se prêtent à un travail de ce genre. Le latin a un avantage décisif sur toutes les autres langues quand c'est le français qu'il s'agit d'apprendre. Il l'a par la simplicité de ses manières de penser non encore compliquées par le mouvement de la civilisation, par l'éloignement de sa syntaxe qui rend nécessaire un plus grand effort, par le rapprochement des racines qui lui sont communes avec notre langue. Y a-t-il lieu de joindre au latin le grec ou toute autre langue pour doubler cette influence bienfaisante? Non, évidemment. D'abord il faudra une seconde mise en train de l'idiome nouveau : apprendre les lettres, les déclinaisons, les conjugaisons, etc. Secondement, le grec prendra presque la moitié du temps qu'on pourrait donner au latin. Les deux langues seront apprises, chacune la moitié moins bien que si chacune était seule. On arrivera à la fin de ses études, bégayant le latin, balbutiant le grec, et n'ayant retiré que des fruits médiocres d'une étude qui, mieux conduite, et appliquée à une seule des deux langues, aurait donné les meilleurs résultats.

La seconde observation que j'ai à faire se relie à la première. Elle se ramène à cette formule très simple, que si l'on classe en progression arithmétique le nombre d'heures consacrées à chaque langue, l'effet produit sur l'enfant, ou, pour mieux dire, le résultat acquis ressortira en progression géométrique. Par exemple, une heure donnera un résultat égal à 1, deux heures un résultat égal à 3, trois heures un résultat égal à 6, quatre heures un résultat égal à 12, cinq heures un résultat égal à 18. C'est ce que l'on ne considère pas assez lorsque l'on fait apprendre à l'enfant trois ou quatre langues ensemble; outre que bien souvent la multiplicité des idiomes et la variété des grammaires s'embrouillent dans cette jeune tête et la rendent à jamais incapable de savoir bien l'un quelconque de ces idiomes. La conséquence est claire. Autant que possible il ne faut apprendre qu'une seule langue à la fois et ne la quitter que lorsqu'on la saura assez bien pour en tirer le fruit qu'on en attend.

Il y aurait lieu de donner ici plus d'un détail que j'abrège. Je me bornerai à indiquer qu'on pourrait commencer par une langue vivante dont on poursuivrait l'étude intensive et extensive jusqu'à la quatrième, en lui faisant occuper avec le français tout le temps des classes, sauf celles consacrées à l'histoire et aux mathématiques. A partir de la quatrième, l'anglais ou l'allemand ne serait plus représenté que par une seule heure, suffisante pour qu'on ne l'oublie pas et tout le temps de l'horaire appartiendrait désormais au latin qui n'aurait plus à lutter contre la redoutable concurrence du grec. Je crois qu'on serait étonné et même émerveillé des résultats d'un changement si simple.

M. le Président. J'adresserai à M. Boutmy les remerciements de la Commission.

Déposition de M. GARSONNET.

M. le Président. Monsieur Garsonnet, vous êtes doyen de la Faculté de droit de Paris. Comme tel, nous avons désiré vous entendre, soit sur les questions portées au questionnaire, soit plus spécialement, si telle est votre intention sur les conditions d'admission aux études de droit.

M. Garsonnet. Je suis à la disposition de la Commission. Mais d'abord, je suis sans doute entendu ici, je le crois du moins, en mon nom personnel. La Faculté a, en effet, pris une délibération spéciale sur la question qui vous préoccupe, et le procès-verbal vous en sera communiqué.

M. le Président. C'est une délibération prise spontanément?

M. Garsonnet. Non, à la demande de M. le Ministre, sollicité, je pense, par la Commission, la Faculté a pris une délibération dont le procès-verbal a été envoyé à M. le recteur, et la Commission en aura communication dès qu'elle le désirera.

M. le Président. Le Ministre n'a provoqué la délibération officielle d'aucune faculté. D'après ce qu'il m'a dit, il a seulement transmis le questionnaire à toutes les Universités, afin que les membres de l'enseignement supérieur qui auraient des idées ou des réponses à envoyer pussent le faire.

M. Garsonnet. M. le Recteur a envoyé le questionnaire à la Faculté en l'invitant, ce sont ses propres termes, à donner son avis. Je compte donc que si la Commission m'a convoqué, c'est pour m'entendre en mon nom personnel.

M. le Président. Oui, mais vous ne pouvez pas vous séparer de l'autorité que vous exercez.

M. Garsonnet. J'ajoute qu'il y a bien des questions qui ne sont pas de notre compétence, La Commission voudra bien ne m'entendre que sur celles qui intéressent particulièrement l'enseignement du droit.

M. le Président. L'enseignement secondaire est la préparation à l'enseignement du droit.

M. Garsonnet. C'est, en effet, la première question : quelles études sont nécessaires pour aborder celle du droit? Eh bien, je considère avec la grande majorité de mes collègues qu'il n'y a rien à changer à l'état de choses actuel, en ce sens que les études classiques doivent être le minimum de ce qu'on peut demander à un bon étudiant en droit.

Une seconde question est de savoir comment ces études seront constatées : le baccalauréat sera-t-il transformé ou supprimé? Cela ne nous concerne pas. Ce qui nous intéresse, ce sont les connaissances qu'on doit avoir acquises pour entrer dans notre Faculté. Quant à moi, je pense que les études classiques, comprenant le grec et le latin, doivent être toujours exigées. Sans vouloir rien dire de personne, j'estime que la culture de ceux qui n'ont pas passé par les langues anciennes n'est pas égale à la culture des autres. En second lieu, l'avenir du droit romain me préoccupe fort. Je n'ai pas besoin de dire à la Commission quel rôle le droit romain joue dans nos études de droit. Si le latin n'était plus exigé à l'école de droit, le droit romain périrait certainement.

M. le Président. Est-il nécessaire d'avoir fait des études profondes de latin pour étudier les textes de droit romain?

M. Garsonnet. Il faut avoir fait du latin. Mais c'est une question de mesure. Il faut avoir fait assez de latin pour comprendre ces textes dont M. le Président connaît aussi bien que moi la valeur juridique et littéraire et dont l'intelligence n'est pas facile, c'est-à-dire que des élèves sortant de quatrième, par exemple, ne seraient pas en état de traduire un texte de Paul ou quelque autre.

M. le Président. Ceux qui sortent de rhétorique ou de philosophie le sont-ils?

M. Garsonnet. Tous ne le sont pas, mais tous devraient l'être. S'il fallait demander quelque chose, c'est qu'on fît plus de latin et non pas moins.

J'en dirai autant de l'histoire. Nous sommes affligés de voir l'ignorance des élèves, non seulement en histoire romaine, mais en histoire contemporaine. Beaucoup ne savent pas l'intervalle qui sépare Auguste de Justinien; d'autres ne distinguent pas l'Assemblée nationale de la Convention; d'autres ne savent pas ce que c'est que le Directoire. Pour en revenir au droit romain, les études de ce droit sont surtout historiques; on n'est pas bon jurisconsulte si on ne sait pas par quelles phases ont passé les institutions qui nous régissent. L'époque romaine joue un rôle tellement important qu'il faut bien la connaître pour aborder l'étude du droit. De plus, les principes de notre droit, notamment sur les conventions, ont été posés par les Romains avec une netteté qui n'a jamais été égalée.

M. le Président. Est-il nécessaire d'étudier dans les textes mêmes des anciens jurisconsultes? Je pose simplement la question.

M, Garsonnet. Il serait bien difficile de procéder autrement.

M. le Président. Il y a les traductions.

M. Garsonnet. Elles décolorent le texte et en retirent toute l'expression. Ceux qui auraient lu le droit romain dans les traductions ne vaudraient jamais ceux qui auraient

lu le texte original. Enfin il faut, c'est l'essentiel, former l'esprit juridique, apprendre l'art d'argumenter et d'appliquer le droit au fait. Les jurisconsultes anciens enseignent cela d'une façon inimitable.

M. le Président. Certainement beaucoup de vos collègues sont d'avis, comme vous, qu'on ne peut ouvrir la Faculté de droit qu'à ceux qui ont fait leurs études classiques. Vous savez aussi qu'on a songé à réformer le certificat de capacité en le réservant à certaines études juridiques qui n'exigeraient pas, au préalable, les études classiques. M. Larnaude a préparé un projet sur ce point. Il sera intéressant pour nous de l'entendre. Il y aurait ainsi deux enseignements: l'un plus professionnel, plus terre à terre, qui serait donné à ceux qui auraient fait des études classiques; et l'autre, plus scientifique, fondé sur le droit romain, qui serait réservé aux futurs magistrats et avocats?

M. Garsonnet. Le projet a sa valeur et mérite d'être pris en considération. Les études de licence, qui mènent au doctorat, ne sont nécessaires, actuellement, qu'aux magistrats et aux avocats ou aux professeurs. On peut être officier ministériel avec le brevet de capacité; aujourd'hui, c'est très peu de chose; en développant le brevet de capacité, on pourrait en faire un diplôme pour certaines professions. Mais pour les magistrats, les avocats et les professeurs, il n'y a rien à changer. Supposez, en effet, qu'on puisse arriver à la Faculté de droit sans être bachelier classique, on pourrait alors se présenter à l'agrégation.

M. le Président. On pourrait apprendre le latin à ce moment.

M. Garsonnet. Il serait trop tard.

M. le Président. On échouerait! Quoi qu'il en soit, vous considérez qu'on ne peut pas être avocat sans avoir fait des études classiques; le barreau s'abaisserait sensiblement si les études préparatoires n'étaient plus les mêmes?

M. Garsonnet. Celui qui n'a jamais été en état de lire Cicéron et Démosthène n'est pas à la hauteur de sa profession.

M. le Président. Si on ne rendait pas obligatoires les études classiques, à l'entrée du droit, vous croyez que la proportion et le nombre de ceux qui les feraient diminueraient rapidement, et d'une façon inquiétante. En d'autres termes, ne peut-on pas s'en rapporter à la vertu même des lettres classiques et à la supériorité qu'elles doivent donner dans ces professions juridiques? Faut-il en faire une obligation?

M. Garsonnet. Je le crois. On est tellement utilitaire!

M. le Président. C'est encore de l'utilité, puisque vous nous dites que l'enseignement classique et la connaissance du latin donnera à l'avocat une supériorité sur ses confrères.

M. Garsonnet. A son entrée, il ne le croira pas. (Sourires.) Il s'en apercevra quand il sera trop tard pour compléter son instruction.

M. le Président. Le baccalauréat, tel qu'il fonctionne aujourd'hui, appelle-t-il votre attention? Trouvez-vous que les épreuves soient sufisantes et bien organisées?

M Garsonnet. Je ne suis pas très compétent dans la question.

M. le Président. Êtes-vous d'avis de le supprimer?

M. Garsonnet. Non; mais, si j'en juge par certains résultats, je crois qu'il est mal organisé, les jeunes gens étant munis de connaissances qui ne sont pas nécessaires et insuffisamment pourvus de celles indispensables, pour l'histoire notamment. Aujourd'hui, je crois que, dans les classes supérieures des lycées, on ne reprend l'histoire qu'à 1610. C'est l'ignorance complète de l'histoire ancienne, du moyen âge. On a bien appris tout cela auparavant, mais on l'a oublié. Il est probable que si les études essentielles ne donnent pas des résultats suffisants, c'est qu'on a surchargé d'autres parties de l'examen. Quant à la suppression du baccalauréat, il faudrait, si elle se faisait, qu'il fût remplacé par un examen spécial qu'on subirait dans chaque faculté avant d'y être admis. Ce n'est pas le sentiment de la Faculté de droit. Nous sommes d'avis qu'il faut demander une culture générale, nécessaire à tout homme bien élevé. Avec ces examens d'entrée, il serait à craindre que chacun s'occupât exclusivement de ce qui est demandé par cette faculté : aux futurs médecins on demanderait telles choses, aux futurs avocats telles autres. Cette spécialisation serait très regrettable. Nous préférons beaucoup une culture générale.

M. le Président. Mais vous voudriez que le niveau en fût relevé?

M Garsonnet. Oui, et pour cela il fau-

drait probablement décharger certains programmes.

M. le Président. Croyez-vous que c'est la surcharge ds certains programmes qui amène cette ignorance relative et qui, par exemple, fait confondre, comme on nous l'a dit, Napoléon Ier et Napoléon III?

M. Garsonnet. C'est surtout l'histoire de la Révolution qui est mal connue.

M. le Président. Ne constatez-vous pas une progression ininterrompue dans le nombre des étudiants?

M. Garsonnet. Cette progression tend à s'arrêter depuis un an. Elle est d'ailleurs fâcheuse pour la Faculté de Paris, qui est encombrée. Mais le nombre des étudiants en droit augmente sensiblement dans toute la France. C'est un fait fâcheux. La surcharge que nous imposent les examens devient prodigieuse. La moyenne d'heures d'examen fournies par les professeurs a été l'année dernière de plus de 500. Ce qui nous préoccupe particulièrement, c'est le nombre des candidats au doctorat. Cela tient à la dispense des deux années de service militaire. En quatre ans, le nombre des thèses a doublé. Il y a quelques années, on faisait environ 100 docteurs par an. Maintenant nous arrivons à 208. Beaucoup de ces jeunes gens n'ont travaillé que pour être dispensés de ces deux années de service. Une autre conséquence fâcheuse de cette dispense, c'est d'amener sur les bancs des étudiants qui ne sont pas aptes à faire des docteurs.

M. le Président. Vous les recevez néanmoins?

M. Garsonnet. Nous tâchons de ne pas les recevoir. Nous faisons tout pour maintenir fermement un bon niveau. Mais enfin le niveau général s'abaisse. Quand on interroge quatre ou cinq candidats médiocres, un candidat simplement moins faible paraît bon. Si le niveau général était plus élevé, le candidat paraîtrait lui-même médiocre, ce qu'il est réellement.

M. le Président. Quelles dispositions constatez-vous dans cette jeunesse qui sort des lycées? M. Brouardel disait avant vous que leur curiosité, même scientifique, était émoussée par notre système d'enseignement qui surcharge les esprits. Quelles dispositions constatez-vous chez les jeunes étudiants en droit?

M. Garsonnet. La disposition générale d'esprit n'est pas bonne en ce sens que ces jeunes gens se préoccupent surtout de ce qui est nécessaire pour arriver à l'examen. Le travail désintéressé est l'exception. A d'autres points de vue, il n'y a rien à dire de défavorable.

M. le Président. Cela tient-il à des programmes, ou à des méthodes critiquables, ou à des causes plus générales?

M. Garsonnet. C'est pour beaucoup l'esprit du temps.

M. le Président. C'est-à-dire que cela tient à des causes sur lesquelles nous n'avons pas prise.

M. Garsonnet. Non, les remèdes ne sont pas d'ordre législatif.

M. le Président. Vous ne croyez pas, comme M. Brouardel, que la surcharge de connaissances qu'on exige des candidats de nos lycées ait quelque influence en l'espèce?

M. Garsonnet. Il est possible qu'ils nous arrivent avec l'esprit fatigué. Mais enfin ils arrivent avec les mêmes préoccupations qu'ils ont eues avant de venir à nous : quand ils faisaient leurs études, ils n'apprenaient volontiers que ce qu'ils croyaient nécessaire pour passer les examens.

M. le Président. Cela tient à la concurrence extrême qu'on rencontre dans toutes les carrières. Mais vous avez constaté que le niveau général de l'enseignement secondaire est assez bon?

M. Garsonnet. Oui, assez bon.

M. le Président. Vous pensez que dans les sept ou huit ans que les enfants passent au lycée ils pourraient recevoir une culture bien plus profonde?

M. Garsonnet. J'en suis convaincu : on y arrivait bien autrefois. On travaillait peut-être plus, et on travaillait mieux. C'est un peu aussi ce qui se passe en matière de droit. On apprend trop de choses et par suite on ne les apprend pas bien. Je compare mes contemporains avec les jeunes gens d'aujourd'hui et je remarque qu'on a appris aux derniers beaucoup de choses intéressantes que nous ne soupçonnions pas à leur âge. Mais c'est au détriment de la solidité du savoir. Quand ils sortent de la Faculté de droit ils ont l'esprit

ouvert sur beaucoup de choses, mais beaucoup trop sous forme de notions générales. Ils ont plus de notions et moins de science.

M. le Président. Vous seriez d'accord avec beaucoup de déposants que nous avons entendus sur ce point, qu'il faudrait simplifier les programmes autant que possible?

M. Garsonnet. Assurément. Mais le moyen de le faire n'est pas d'ordre législatif. Il y faudrait beaucoup de bon sens.

M. le Président. Et vous croyez que cela ne serait pas d'ordre législatif? (*Sourires.*)

M. Garsonnet. Je veux dire que le bon sens ne se décrète pas et qu'il ne suffirait pas de lois ni de règlements pour obliger les maîtres à se restreindre.

M. le Président. Personne n'a de question à poser à M. Garsonnet?

Nous vous sommes reconnaissants, monsieur le doyen, de votre déposition.

Déposition de M. SEIGNOBOS.

M. le Président. Monsieur Seignobos, vous êtes chargé de cours à la Faculté des lettres de l'Université de Paris. Vous m'avez écrit que vous étiez préparé à répondre plus particulièrement sur certains points du questionnaire. Nous écouterons avec grand intérêt ce que vous voudrez bien nous dire.

M. Seignobos. Je ne sais sur quelle question je dois d'abord parler.

M. le Président. Vous avez toute liberté.

M. Seignobos. Mon embarras tient à ce que je ne me rends pas bien compte de l'objet de votre enquête. Cette enquête est tellement étendue que je crains qu'elle n'aboutisse pas.

M. le Président. Il ne faut pas nous décourager. (*Sourires.*)

M. Seignobos. Je suppose que cette enquête tient à la pensée générale qu'il y a dans l'enseignement secondaire un vice auquel il faudrait remédier.

Je tiens donc à faire d'abord cette déclaration que depuis que je suis professeur, je ne constate pas de baisse dans le niveau général des étudiants; et j'en ai déjà vu plusieurs générations. Je constate même le contraire; depuis sept ou huit ans, notamment, j'ai remarqué un relèvement appréciable. Je ne suis d'ailleurs pas le seul à avoir cette impression. Plusieurs de mes collègues l'ont aussi. Je constate dans la génération nouvelle plus de maturité, plus de sérieux, une disposition à pénétrer plus profondément dans les choses. La culture générale n'a pas diminué. D'autre part, je corrige les copies de discours français du baccalauréat et je remarque depuis quelques années qu'elles sont meilleures; elles ne sont pas remarquables, assurément; mais on n'y trouve plus les niaiseries qui les remplissaient il y a une douzaine d'années. Je ne vois pas de signe que l'enseignement ait fléchi.

M. le Président. Ainsi parmi la clientèle de la faculté des lettres, futurs licenciés ès lettres ou futurs bacheliers, vous voyez un progrès?

M. Seignobos. Oui, et je ne suis pas le seul à avoir cette impression.

Pour moi, la seule question qu'il me paraisse utile d'examiner, c'est celle du baccalauréat.

M. le Président. Vous avez toute liberté de vous expliquer sur les points que vous aurez choisis.

M. Seignobos. La vraie question ne me paraît pas être de savoir si dans l'enseignement il y a quelque réforme à apporter. A mon avis l'enquête devrait consister à étudier les procédés dont se servent les établissements ecclésiastiques pour attirer les élèves. Pour moi, il n'y a pas d'autre question.

En ce qui concerne le baccalauréat, je ne sais si vous connaissez déjà le fonctionnement réel de l'institution. Peut-être vous l'a-t-on déjà décrit.

M. le Président. Notre enquête a justement pour but de préciser nos connaissances.

M. Seignobos. J'ai fait partie du jury de baccalauréat à Dijon. Il y a là un personnel d'élèves plutôt supérieur à la moyenne générale de la France. Je suis venu ensuite à Paris, où je fais passer les examens depuis 1890. J'ai été généralement chargé de la première partie

de l'examen, la plus importante au point de vue pratique, puisque c'est celle-là qui arrête les candidats. Les dispositions matérielles dans lesquelles sont placés les examinateurs à Paris sont absolument contraires à la loi; et il ne peut en être autrement. La loi exige que nous procédions en commission, comme autrefois cela se faisait en province, à l'époque où on passait l'examen en une seule fois. Le candidat répondait publiquement; il y avait ainsi une sorte de contrôle exercé par les professeurs sur leurs collègues. Aujourd'hui, faute de temps, on ne procède plus que séparément. Comme les locaux sont insuffisants, on met tous les examinateurs dans une même salle. Ils sont assis derrière un grand bureau, un au milieu, un d'un côté, un de l'autre, et l'examinateur de sciences dans un coin devant le tableau. Le candidat est debout, ce qui est très gênant pour lui et même pour le professeur. En même temps que le candidat répond, on entend la réponse du candidat voisin On se demande comment ils peuvent répondre dans ces conditions. Beaucoup ne savent trop ce qu'ils disent. (*Rires.*)

M. le Président. Ce n'est pas là qu'on peut constater le relèvement des études?

M. Seignobos. Non, mais à l'examen écrit. L'oral ne peut donner aucun renseignement sûr; le candidat est troublé, dérangé et ne peut donner sa mesure.

Le règlement n'est pas appliqué non plus en matière de publicité. L'examen doit être public. Le public est bien dans la salle, derrière, mais il n'entend pas un mot de ce que dit le candidat. La seule personne qui entende, c'est l'individu envoyé par les établissements qui préparent les bacheliers et qui note les questions et les réponses que l'examinateur aime à entendre. Au bout de quelques années, nous retrouvons ces réponses. (*On rit.*)

Il est impossible que, dans ces conditions, l'examen soit sincère.

M. le Président. Cela tient au trop grand nombre de candidats. En est-il de même en province?

M. Seignobos. L'épreuve est un peu moins grossière. Néanmoins, l'examen oral n'est pas sérieux pour nous, et il est démoralisant pour les élèves.

Il y a une autre difficulté matérielle. Nous commençons les opérations orales à neuf heures et demie et une espèce de convenance fait qu'on ne peut pas retenir les collègues plus tard que l'heure du déjeuner. Quand nous avons vingt-cinq candidats dans une série et dix-huit admissibles, comme il arrive en juillet, voyez ce qui reste de temps. Si vous êtes chargé des interrogations sur l'histoire, la géographie et le français, vous avez trois questions à faire : voyez s'il faut se presser pour être libre avant midi!

Le résultat, c'est que l'examen oral est devenu — non pas une comédie, je n'y verrais guère de mal — mais une loterie. On nous met dans des conditions telles que nous ne pouvons pas avoir d'opinion sur les élèves. Quant à moi, je ne me sens pas la conscience assez libre pour donner une note basse; je donne généralement une note moyenne, ou une note au-dessus quand l'examen est bon. Mais il y a des collègues qui procèdent autrement, notamment en sciences. Vous savez que l'échelle des notes va de 0 à 20. Si le candidat ne répond pas, on lui met 2 ou 3 et il est refusé. Tout dépend de la note donnée par les examinateurs de sciences et de langues vivantes. Le candidat sera refusé s'ils lui donnent une mauvaise note, il sera reçu si la note est indulgente. J'ai comparé souvent les notes de ceux qui ayant été admissibles en juillet se représentent en novembre et je constate que, sur la même matière, la note donnée en novembre est souvent plus mauvaise qu'en juillet et avec des différences énormes : par exemple 13 en juillet, 5 en novembre. On pourrait faire ce relevé, si on voulait, avec les feuilles d'examen.

Dans ces conditions, voici ce qui est arrivé à Paris. L'écrit est devenu la partie dominante mais on n'a pas supprimé l'aléa de l'oral; il n'y a qu'à voir le nombre des candidats refusés à l'oral, et cet aléa produit une démoralisation chez les élèves.

Il y a une autre difficulté : c'est la façon dont se passe la délibération. Les copies ont été apportées à l'examinateur et corrigées. Avec de l'habitude on les corrige assez vite, l'impression est d'ordinaire exacte; j'ai l'habitude de comparer mes notes à celles de mon collègue et à celles du livret scolaire; elles concordent presque toujours à peu près, sauf quand le collègue a la main lourde, en ce cas, sur vingt-cinq candidats, il n'en passe que cinq ou six. Cela ne tient pas toujours à ce que la série est mauvaise; on peut s'en assurer quand la même série repasse au mois de novembre,

Car les candidats sont toujours rangés par ordre alphabétique. Dans la session de novembre il y a souvent des inégalités extraordinaires ; dans une série il ne passe que cinq ou six candidats, c'est que la série a été examinée correctement au mois de juillet, et il n'est resté que le rebut ; dans une autre série, il passera quinze ou seize candidats; je dis que c'est parce que la série a été massacrée au mois de juillet. Si les candidats sont au-dessus du niveau moyen de novembre c'est que la série a été traitée trop sévèrement en juillet.

Il y a quelques années, on a essayé de diminuer la part du hasard en créant l'institution des livrets scolaires. L'institution est excellente en elle-même, mais elle a deux défauts. D'abord, elle n'est pas assez générale, le livret scolaire ne devrait pas être facultatif, mais obligatoire; puisque le baccalauréat est destiné à constater qu'on a fait des études d'enseignement secondaire, c'est bien le moins qu'on sache dans quelles conditions le candidat les a faites.

M. le Président. Vous savez pourquoi on ne l'a pas rendu obligatoire; on a craint de toucher à la loi de 1850 par un décret.

M. Seignobos. On ne touchait pas à la loi en demandant des renseignements.

M. le Président. On a eu un scrupule.

M. Seignobos. On aurait demandé seulement un renseignement, comme on oblige à fournir certaines pièces.

Si on veut modifier le baccalauréat, il faudra en arriver là et rendre obligatoire, sinon le livret, au moins le dépôt de renseignements sur la nature des études faites par le candidat.

Les livrets sont déposés au secrétariat. Nous corrigeons nos copies sans en avoir eu connaissance. Ce n'est qu'en arrivant pour la délibération que nous trouvons la pile de livrets.

Il y a des collègues qui mettent une sorte d'amour-propre à tenir compte plutôt de leur correction que du livret. Quand même on leur montre que le candidat a un bon livret; ils disent : « Cela m'est égal, j'ai donné telle note. » Alors, le livret ne corrige pas l'inconvénient auquel il était destiné à parer, puisqu'il a pour but de montrer si un bon élève a eu une *absence* le jour de la composition. Naturellement, s'il a eu une absence, la composition est tout à fait mauvaise. Or, il y a une tendance, — et même elle avait pris la forme d'un règlement intérieur des Facultés, — à ne tenir compte du livret que lorsque la composition atteignait dix-huit points et qu'il ne manquait que deux points. Ce règlement a été retiré sous le ministère Rambaud ; mais, en fait, il y a toujours une disposition à ne pas tenir compte du livret lorsque le nombre de points n'atteint pas quinze ; j'ai même des collègues qui, dans ce cas, refusent d'examiner le livret.

En pratique, voici comment les choses se passent. Nous arrivons, soit à neuf heures, soit à deux heures. Pour avoir fini dans le délai habituel, il faut commencer l'oral au bout d'une demi-heure au maximum. Une demi-heure pour délibérer sur vingt-cinq copies et examiner tous les livrets ! Au mois de juillet il y en a souvent une vingtaine. Dans ces conditions, je vous assure qu'il faut une grande bonne volonté pour regarder les livrets. J'ai toujours insisté auprès de mes collègues pour qu'ils les regardent, mais beaucoup ne veulent pas les voir quand le candidat a la moyenne à l'écrit. Il faudrait alors en tenir compte à l'oral ; mais à l'oral il est très difficile de regarder les livrets ; nous sommes quatre, il faudrait les porter de l'un à l'autre; nous n'avons pas toujours l'appariteur sous la main, et le plus souvent on se dispense de regarder le livret.

Les livrets ne permettent donc pas de rectifier les notes d'une façon suffisante, parce que nous n'avons vraiment pas le temps de les voir.

Je crois que, si on veut conserver le livret, il faut le rendre obligatoire, et, de plus, il faut qu'on le délivre dans des conditions telles que nous puissions l'examiner.

M. Levraud. Si on communiquait le livret avant l'examen, ne craignez-vous pas qu'il se produise un phénomène absolument analogue ? le professeur étant très pressé, dira : j'ai vu le livret de celui-ci, il est excellent, et il corrigera négligemment la copie.

M. Seignobos. Je ne le crains pas, je l'espère. J'ai plus de confiance dans l'appréciation d'un professeur qui a vu l'élève toute l'année que dans une note donnée sur une seule composition.

M. Levraud. Alors l'examen serait inutile ?

M. Seignobos. Non, il serait un contrôle. Aujourd'hui les professeurs se font scrupule

Mais je ne voudrais pas laisser aux professeurs un pouvoir absolu, sans contrôle et sans appel. Les établissements d'enseignement qui paraîtraient présenter des garanties suffisantes, les lycées en général et les bons collèges, auraient le droit de conférer le baccalauréat après un examen passé dans l'établissement, comme cela se fait en Allemagne.

M. le Président. Avec un délégué de l'État?

M. Seignobos. Avec ou sans délégué, pourvu que les choses se fassent correctement. Pour les bons élèves, il ne faut pas que ce soit un examen dans le sens du baccalauréat actuel ; il faut que le bon élève sache que, s'il a bien travaillé, il est sûr d'être bachelier; il ne faut pas qu'il y ait une part quelconque de hasard dans le baccalauréat.

M. Couyba. Ne pourrait-on pas arriver à ce que, dans les lycées ou collèges, une partie des élèves fût dispensée du baccalauréat?

M. Seignobos. L'assemblée des professeurs se réunirait et déciderait qu'un tel, un tel et un tel, sont de bons élèves et qu'ils n'ont pas à passer d'examen. C'est une question d'arrangement.

M. le Président. En Allemagne, l'enseignement est presque tout entier dans les mains de l'État; il n'y a pas d'enseignement libre. Chez nous, l'existence de l'enseignement libre ne crée-t-elle pas une difficulté ?

M. Seignobos. Voici comment je conçois le compromis. Il faut qu'on puisse contrôler les examens qui seraient passés dans les établissements de l'État, parce qu'il pourrait arriver que les professeurs refusent le certificat, pour mauvaise conduite, à un élève qui aurait mauvaise tête. Il faut donc maintenir une sorte de droit d'appel, donc forcément un jury fonctionnant en dehors de l'établissement d'État. De plus, comme il y a un grand nombre d'établissements libres, il faut un jury pour eux ; à ce jury on remettrait un certificat d'études, contenant des renseignements sur les études faites par le candidat.

Il y aurait donc deux procédés pour être bachelier: l'un consisterait à être déclaré digne du baccalauréat par les professeurs des établissements qui présentent des garanties suffisantes ; l'autre consisterait à être, comme aujourd'hui, examiné par un jury d'État.

M. le Président. Ne craignez-vous pas qu'à raison de la concurrence, surtout en province, les établissements de l'État investis du droit de donner ce diplôme ne le donnent à peu près à tous leurs élèves?

M. Seignobos. Je ne crois pas, étant données les habitudes des professeurs des lycées ; ils ne tiennent pas beaucoup à avoir un grand nombre d'élèves. Les proviseurs y ont intérêt, mais non les professeurs ; les livrets scolaires sont plutôt trop sévères ; les professeurs s'en servent même comme moyen de tenir les élèves.

M. le Président. C'est vrai à Paris, où les classes sont nombreuses. Mais en province, dans les lycées et collèges où il n'y a que cinq ou six élèves par classe, il en serait peut-être autrement.

M. Seignobos. En rhétorique il y a d'ordinaire plus de cinq ou six élèves.

Dans ces conditions, il y aura une dizaine de reçus, cinq refusés; cela me paraît la moyenne rationnelle.

J'ai souvent réfléchi à quoi sert le baccalauréat tel qu'il est organisé. Il a des effets nuisibles sur lesquels tout le monde est d'accord : la création de ces établissements de préparation artificielle, la démoralisation que produit sur les élèves l'idée d'avoir à répondre tout de suite à une question faite en l'air, tout cela est contraire aux conditions d'une culture normale. La culture normale consiste à savoir les choses profondément et à les comprendre, et non pas à être capable de répondre après un quart de minute de réflexion à une question posée par un examinateur.

Quant aux effets utiles du baccalauréat, voici à quoi ils se réduisent: s'il n'y avait pas d'examen du tout, il y a un certain nombre de fils de famille, — ce sont ceux-là qui sont les plus mauvais...

M. le Président. Ceux-là n'ont pas de livrets scolaires.

M. Seignobos. Ils sont mauvais pour une raison bien simple, ils sont habitués, depuis leur enfance, à l'idée qu'ils n'ont pas besoin de travailler.

A l'époque où j'étais à Dijon, voici l'explication que m'avaient donnée le directeur du collège des Jésuites et les professeurs du petit séminaire de Plombières. Les élèves du petit séminaire étaient de très bons élèves, les élèves des Jésuites leur étaient très inférieurs. C'est qu'au petit séminaire c'étaient des fils de paysans, ils sentaient le besoin de travailler, aux

professeur n'est pas consulté actuellement; c'est le proviseur qui donne son opinion, et il arrive qu'il admet un élève dans une certaine classe, malgré l'avis de l'assemblée des professeurs. C'est une intervention déplacée : seule l'assemblée des professeurs devrait se prononcer.

2° On leur donnerait l'administration de la bibliothèque et de tous les instruments de travail, qu'ils n'ont pas actuellement.

3° On leur remettrait la ré laction du plan d'études, l'organisation des classes, sous le contrôle de l'autorité supérieure représentée par le recteur.

M. le Président. Supprimez-vous le plan général d'études fait à Paris pour la France?

M. Seignobos. Non; mais je permettrais aux professeurs de le modifier.

M. le Président. Dans quelle mesure?

M. Seignobos. La véritable difficulté est celle-ci. Qu'un élève ait sa famille à Perpignan et qu'elle aille l'année suivante à Dunkerque, il a un numéro d'ordre, on sait qu'il était dans la classe n° 4, on le pousse dans la classe n° 3. On ne peut pas renoncer à cette commodité arithmétique. Mais on pourrait permettre aux professeurs de modifier le plan d'études dans la mesure conciliable avec l'organisation générale de l'enseignement. Même dans ces limites, il y a bien des choses sur lesquelles les professeurs pourraient exercer leur droit.

M. le Président. Vous concevez des plans généraux tracés avec d'assez grandes lignes pour que, dans tout ce qui est détails d'exécution, il y ait encore une grande place pour la liberté ?

M Seignobos. Oui ! on pourrait laisser aux professeurs le choix des auteurs, comme dans les Facultés. Autrefois, pour la licence, on imposait partout les mêmes auteurs. Aujourd'hui chaque Faculté est libre de dresser sa liste d'auteurs, le système n'a pas d'inconvénients, il n'a que des avantages. Le professeur choisit ainsi les auteurs et la méthode. Et si on admettait la réforme du baccalauréat que je propose, il serait beaucoup moins important d'avoir partout le même programme, puisque chaque lycée deviendrait maître de son examen de sortie.

M. le Président. Le nombre des années d'études resterait fixé d'en haut, ainsi que la répartition générale des matières entre les années ?

M. Seignobos. A moins qu'on ne voulût revenir au système des Écoles centrales de la Convention; mais je ne crois pas qu'on puisse obtenir cette réforme en ce moment.

M. Ermant. Dans la pratique, n'y a-t-il pas une entente entre les professeurs et les proviseurs qui, en résumé, poursuivent le même but, pour qu'en définitive les inconvénients dont vous vous plaignez ne se produisent pas?

M. Seignobos. Cela dépend du caractère des proviseurs.

M. Ermant. J'en ai vu. Il y a de très bons caractères.

M. Seignobos. Quand je parle du caractère, je veux parler des cas où un proviseur a certaines idées sur son autorité, ou bien est autoritaire de tempérament.

M. Ermant. Ne craignez-vous pas que si cette autorité du proviseur disparaissait, les professeurs n'en arrivent assez difficilement à s'entendre entre eux ou à subir la volonté de ceux qui seront, sinon les plus intelligents, du moins les plus tenaces?

M. Seignobos. C'est ce qui arrive toutes les fois qu'on réunit des hommes, on ne peut l'empêcher, c'est ce qui arrive dans le régime parlementaire. Mais nous sommes d'accord, je pense, que le régime représentatif est supérieur au régime despotique. Les professeurs, qui ont le même but et un ensemble d'idées communes, sont plus aptes que le proviseur à apprécier les nécessités de l'enseignement; leur gouvernement vaudrait mieux que le gouvernement absolu d'un proviseur.

M. le Président. Vous voudriez que les professeurs, au lieu de se réunir dans les assemblées où l'on discourt sans rien faire, eussent le pouvoir de modifier dans une certaine mesure les programmes, et de faire prévaloir leur manière de voir dans l'exécution de ces programmes?

M. Seignobos. Je vais plus loin : je voudrais qu'ils eussent un chef différent du proviseur.

M. le Président. C'est un autre ordre d'idées. Ne croyez-vous pas que l'unité est nécessaire dans une maison?

M. Seignobos. Certainement. Mais le proviseur est le chef de l'internat.

M. Ermant. Un marchand de soupe!

M. le Président. Ce ne serait plus un proviseur.

M. Seignobos. C'est le régime des gymnases allemands.

M. Henri Blanc. Comment sont désignés ces directeurs des gymnases allemands ?

M. Seignobos. En Prusse, par l'autorité ministérielle.

M. Henri Blanc. Est-ce que les professeurs le présentent ?

M. Seignobos. Non ; c'est le même régime qu'en France, avec cette différence énorme que le directeur est toujours un professeur. J'ai visité des internats en Allemagne, le gymnase de Joachimsthal, à Berlin, et Schulpforta, en Saxe. C'est un principe que le directeur ne doit jamais être un personnage séparé du corps des professeurs. C'est toujours un professeur. Il est l'égal des autres en ce qu'il continue à enseigner (c'est un enseignement parfois réduit). Dans ces internats il n'y a pas de surveillants, ce sont les professeurs qui font la surveillance à tour de rôle. Ces surveillances sont très réduites : au lieu de mettre quarante élèves, comme chez nous, dans une même étude, on les met dans des compartiments où ils sont cinq ou six, parmi lesquels un *senior*, garçon plus sérieux, qui est responsable de la discipline. Un professeur surveille du dehors, à travers une porte vitrée, comme cela se pratique en France, à l'École normale. J'ai demandé aux professeurs : comment faites-vous la récréation ? Ils m'ont répondu : « Nous ne nous en occupons pas. Les élèves sortent, se promènent, nous ne savons pas ce qu'ils font. — Et cela marche ? — Oui, à la condition de mettre un élève à la porte par an ».

M. le Président. Et cela se pratique dans les grandes villes, à Berlin même ?

M. Seignobos. Oui, à Berlin même, on laisse les élèves se promener tout seuls. Le directeur m'a dit : « Ils s'en vont seuls. Quand ils ont tourné le coin de la rue, nous ne savons pas ce qu'ils deviennent. »

M. le Président. Les familles ne feraient-elles pas chez nous quelques objections à pareille liberté ?

M. Seignobos. Je crois que, dans certains cas, à cause des habitudes antérieures, on peut être obligé de mettre les élèves à ce régime, que nous avons emprunté aux Jésuites, intermédiaire entre la caserne et le couvent. Mais, même en France, on pourrait bien mettre les nouveaux arrivés à un régime différent. La grosse difficulté, quand on voudra faire une réforme, ce sera toujours de l'appliquer uniformément à tous les établissements du pays à la fois.

M. le Président. Vous avez raison.

M. Seignobos. Si on détachait un établissement des autres et si on y faisait une réforme lorsque les conditions locales seraient favorables, on serait sûr que la réforme réussirait.

M. Sauzet. Est-ce que, d'ailleurs, M. Seignobos n'est pas partisan de la suppression de l'internat ?

M. Seignobos. Nous ne pouvons pas le supprimer : il est dans les mœurs.

M. le Président. Tout idéal est impossible à réaliser complètement.

M. Seignobos. Je ne suis pas sûr que ce soit l'idéal. Je ne suis pas sûr que l'internat dirigé par des gens intelligents et libéraux dans de bonnes conditions matérielles ne soit pas préférable à la vie dans bien des familles. Dans la famille, les enfants n'ont jamais de rapports qu'avec les grandes personnes. Cela ne les habitue pas aux rapports de justice. L'internat, au contraire, habitue à la justice et à l'égalité... C'est la grande supériorité morale du lycée. Je ne parle pas de l'éducation au sens mondain, des bonnes manières ; mais, pour l'éducation profonde, la moralité profonde, le meilleur régime, c'est le régime du lycée, où tout est dirigé suivant des principes de justice. Les premiers de la classe sont classés ainsi parce qu'ils le méritent, en dehors de toute considération d'argent ou de rang social. L'élève sort du lycée avec le sentiment bien net de la justice.

M. le Président. Vous voudriez qu'on fît fond davantage sur les sentiments de responsabilité qu'on éveillerait chez l'enfant, qu'on lui donnât moins de surveillants, plus de liberté ?

M. Seignobos. Oui, on ne devrait pas donner aux répétiteurs la corvée absurde de garder les enfants pour les empêcher de se remuer. Vous mettez quarante élèves devant un répétiteur qui a à travailler pour son compte. La vie normale des élèves devient un élément hostile au répétiteur. Pour être tranquille, il est obligé de faire faire silence aux élèves et de les empêcher de bouger. C'est tout à fait contraire à la nature et au développement physique de l'enfant. En Allemagne, où il n'y a pas d'études nombreuses, si l'enfant veut

bouger, il bouge; son camarade ne l'en empêche pas. C'est un régime de discipline beaucoup plus humain. Vous savez que, depuis quelques années, il y a une amélioration marquée dans nos lycées à ce point de vue : on n'empêche plus de parler au réfectoire; on ne fait plus de ces promenades stupides qu'on faisait autrefois.

M. le Président. Vous pensez qu'une façon d'améliorer ce régime serait de laisser aux proviseurs plus d'initiative?

M. Seignobos. Oui, au point de vue matériel, mais pas au point de vue des études ni au point de vue de la direction des répétiteurs. A ceux-ci, on reproche quelquefois leur mauvais esprit : c'est le mauvais esprit des gens opprimés. Ils sont opprimés en ce sens qu'ils sont soumis à une autorité pour laquelle il n'y a pas de contrôle, ni même de publicité réelle. Il faudrait constituer les répétiteurs en assemblées. Je ne vois pas d'inconvénients, mais seulement des avantages à les mélanger aux professeurs.

M. le Président. Vous voudriez qu'on les fondît dans le corps des professeurs et qu'on leur confiât certaines besognes d'enseignement?

M. Seignobos. Oui, mais ce n'est pas possible actuellement avec le système des grandes études. Comment le maître d'études pourrait-il s'occuper des élèves? Or, il faudrait qu'il le fît. L'élève ne sait pas toujours par quel bout prendre les devoirs qu'il a à faire; il n'y a personne pour le guider, pour lui apprendre à chercher dans le dictionnaire. Ce devrait être le rôle du maître répétiteur, comme l'indique d'ailleurs son nom. Actuellement le répétiteur, c'est celui qui fait répéter les leçons. Il n'est rien de plus bête que les leçons apprises par cœur. (*Sourires.*) Le résultat, c'est de rendre ce mécanisme deux fois plus meurtrier, puisqu'on fait réciter deux fois les leçons. Au contraire, le répétiteur devrait montrer à l'élève comment on travaille. C'est ce qu'il ne fait pas.

M. le Président. On pourrait le faire.

M. Seignobos. Avec un répétiteur pour quarante élèves, c'est bien difficile.

M. le Président. Votre idée serait de réduire le nombre d'élèves par étude?

M. Seignobos. Oui, c'est ce à quoi on sera amené, si l'on veut réformer un peu l'internat.

M. Sauzet. Les professeurs accepteraient-ils volontiers la présence des maitres répétiteurs dans leurs assemblées, avec voix délibérative?

M. Seignobos. Ceux de l'ancienne génération, non; ceux de la nouvelle, oui.

M Sauzet. Des professeurs les admettraient avec voix délibérative, sur un pied d'égalité?

M. Seignobos. Sur les points où ils peuvent avoir une opinion, oui.

M. le Président. Dans votre pensée, le répétiteur ne resterait pas toute sa vie dans ses fonctions. Il serait destiné à devenir professeur. Vous fondriez les deux corps?

M. Seignobos. La question est délicate.

M. le Président. Elle nous amène à celle de l'agrégation.

M. Seignobos. Pour moi, je ne vois aucun avantage à la supprimer. Je sais que les concours ont toujours quelque chose d'artificiel; mais, quand je compare notre régime avec le régime allemand qui n'a pas d'agrégation, je n'hésite pas à préférer le nôtre. En Allemagne, quand le candidat a passé le Staatsexamen, c'est-à-dire quand il est sorti d'une Faculté, avec un diplôme constatant qu'il a fait de bonnes études, il met une note dans les journaux, il va trouver des directeurs d'établissement. L'un d'eux le prend à l'essai, en lui faisant faire une classe inférieure. S'il en est content, il lui donne de l'avancement. Ce régime est très dangereux : il met les professeurs sous la dépendance absolue des appréciations des chefs d'établissement. L'avantage de l'agrégation, au contraire, c'est de créer du premier coup une élite de gens qui ont montré qu'ils avaient fait de fortes études. Ils arrivent au lycée avec une situation acquise et peuvent tenir tête au proviseur. Vous voyez que je parle franchement, En fait, c'est de ceux-là que partent les initiatives de réforme, ils savent qu'étant agrégés on ne peut pas les frapper. Jamais de pauvres diables habitués à subir la domination des proviseurs et à attendre leur avancement des notes d'inspection ou de la faveur du proviseur n'auront l'esprit assez libre pour proposer quelque réforme.

M. le Président. C'est une question de mesure. Nous avons tous connu autrefois des professeurs qui n'étaient pas agrégés, mais qui avaient fait leur carrière dans les lycées et qui étaient excellents maîtres.

M. Seignobos. J'en ai connu aussi.

M. le Président. Faut-il décourager ce mode de recrutement?

M. Seignobos. Nullement. La véritable solution consiste à maintenir le double recrutement. Mais je verrais de grands inconvénients à supprimer l'agrégation.

M. le Président. Personne ne parle de la supprimer, mais seulement de faire la part à chaque élément, pour les classes élémentaires notamment.

M. Seignobos. Il n'y a pas d'avantage à maintenir une différence juridique entre le chargé de cours et le professeur agrégé. Il devrait y avoir deux façons de faire sa carrière dans l'enseignement. Les agrégés auraient toujours l'avantage de commencer plus jeunes. Les autres auraient une carrière plus longue, mais il faudrait qu'ils pussent arriver au même titre et au même traitement sans être agrégés. On peut être très bon professeur et ne pouvoir être reçu agrégé, soit par mauvaise chance, soit parce qu'on n'a pas la forme d'esprit nécessaire à ce genre de travail.

M. le Président. Les concours d'agrégation sont, je crois, très difficiles et exigent un grand entraînement?

M. Seignobos. Certainement. L'agrégation d'histoire est devenue beaucoup plus difficile qu'au temps où je l'ai passée, en 1877. Mes camarades de cette époque qui l'ont passée sont certainement inférieurs à beaucoup de mes élèves d'aujourd'hui, qui ont été refusés.

M. le Président. On est peut-être sur le point de dépasser la mesure exacte.

M. Seignobos. C'est un concours: comment faire?

M. le Président. Pour les classes de grammaire, un agrégé vaut-il mieux qu'un chargé de cours, surtout avec cette éducation surchauffée?

M. Seignobos. Ce n'est pas à ce point de vue que je me plaçais: la supériorité de l'agrégé sur ceux qui ne le sont pas, c'est surtout l'indépendance. Mais bien des professeurs non agrégés sont aussi bons que ceux qui le sont. Je pourrais désigner, parmi mes étudiants qui ne sont pas reçus, une vingtaine capables de faire de meilleurs professeurs d'histoire que les agrégés d'autrefois.

M. Henri Blanc. Que deviennent ces étudiants qui ont échoué?

M. Seignobos. Les uns deviennent professeurs de collèges, d'autres entrent dans l'enseignement primaire supérieur, c'est une pratique à encourager, il faudrait diriger les étudiants de ce côté.

M. le Président. Que pensez-vous des programmes en général? Est-ce qu'ils ne sont pas surchargés?

M. Seignobos. Oui. En Allemagne aussi cette question a beaucoup préoccupé les esprits il y a quelques années. L'empereur lui-même s'en est occupé. C'est ce qu'on appelait l'*Ueberbürdungsfrage,* la question de la surcharge. La solution n'a pas été trouvée et on n'en parle plus. Il faut voir ce que sont les élèves d'établissement secondaire en Allemagne.

La question a été mal posée; on s'est demandé ce qu'il fallait supprimer, les uns disent: c'est le grec, les autres le latin. On n'arrivera jamais à rien par ce procédé. Il ne s'agit pas de supprimer quelques matières, mais de donner aux programmes assez de jeu pour que l'élève puisse choisir celles qui lui conviennent. Mais la prétention de consacrer un certain nombre d'heures à certaines choses établies d'avance et de les imposer également à tous les élèves est absurde. C'est ce qui démoralise les élèves et leur enlève le goût du travail intelligent. Ce qui fait que le régime français ne donne pas de trop mauvais résultats, c'est qu'il n'est pas appliqué. (*On rit.*)

Nous savons tous comment les choses se passent: on donne à l'élève cinq devoirs à faire, ce qui est absurde, puisqu'il ne peut pas les faire tous sans se fatiguer outre mesure. Il en fait bien un ou deux et bâcle les autres, et il a raison. Les élèves français s'en tirent de cette façon parce qu'ils ont plus d'initiative et sont plus intelligents. Dans ces conditions, toute réforme qui aurait pour résultat de rendre le programme mieux appliqué serait détestable. Un programme complètement réalisé serait dangereux. C'est dans ce sens que la réforme de l'examen de baccalauréat serait utile. Le remède à la surcharge des programmes n'est pas dans d'autres programmes, mais bien dans une plus grande latitude laissée aux élèves et aux professeurs.

J'ai été amené à m'occuper spécialement du programme d'histoire. Il a été rédigé à une époque où on n'avait pas de l'histoire et de son but les idées qu'on a aujourd'hui. Maintenant nous concevons l'histoire comme utile dans l enseignement à deux points de vue: ou

bien on entend qu'il donne aux élèves la notion de ce qu'ont été les différentes civilisations, ou bien on le regarde comme un procédé d'éducation politique, une préparation civique, en tant qu'il fait connaître le fonctionnement général de la vie politique et montre comment se sont formées les conditions du monde actuel. A l'époque où ont été rédigés les programmes, — car l'histoire ne faisait pas partie du plan d'études primitif, — on avait des préoccupations monarchiques. On les a rédigés de façon que ce qui remplit l'histoire, c'est la monarchie française. Cela tient à la façon dont la coupure des programmes est faite. Les élèves apprennent surtout ce qui est au commencement du cours; cela se voit bien au baccalauréat : j'ai l'habitude de demander au candidat quelles questions il connaît, pour ne pas l'interroger sur ce qu'il ne sait pas ; neuf fois sur dix il me répond : « C'est le commencement. Le commencement de quoi? Le commencement du cours. » Cela veut dire Richelieu, Mazarin, la guerre de Trente ans. Sortis de là, la plupart ne savent rien. Avec notre système de coupure qui commence à 1610 pour la rhétorique et 1789 pour la philosophie, les élèves savent la Fronde, Richelieu, au maximum Louis XIV. Dans le programme de philosophie ils savent les guerres de Napoléon; mais après 1815, ils ne savent presque plus rien : la révolution de 1830 et de 1848, la formation de l'unité italienne et allemande, beaucoup les ignorent : ils demandent à raconter les campagnes d'Italie ou d'Egypte.

Si vous voulez que l'enseignement de l'histoire constitue une véritable préparation à l'intelligence de la vie contemporaine, il faut changer les coupures. On a donné beaucoup trop de place à l'histoire du moyen âge, quand on a remanié les programmes. On s'est trop étendu sur les temps barbares, sur Charlemagne. Il faudrait revenir à la coupure de 1453 ou même de 1492, qui me paraît encore plus rationnelle, pour la classe de troisième. Celle de deuxième commencerait avec les grandes découvertes, elle comprendrait la Réforme et la contre-Réforme, toutes les grandes choses du XVIe siècle, et irait jusqu'à la fin du XVIIe. On commencerait la rhétorique avec le XVIIIe siècle, où se passent tant de grandes choses qui ont leur répercussion de notre temps; la formation de l'Etat prussien, de l'Etat russe, des Etats-Unis, de l'Autriche actuelle, la Révolution française, les idées libérales, le régime parlementaire anglais. Le XVIIIe siècle, qui est le grand siècle au point de vue historique, est sacrifié au XVIIe. En rhétorique, on pourrait donc commencer par le XVIIIe siècle, et terminer par la Révolution et l'Empire, ce seraient les conquêtes de Napoléon, qui seraient sacrifiées quand le professeur n'arrive pas à la fin de son cours, ce qui est fréquent. (*Sourires.*) On pourrait alors faire en philosophie l'histoire contemporaine depuis 1814.

M. le Président. Sur le jury d'enseignement moderne, avez-vous quelques renseignements à nous donner?

M. Seignobos. Des renseignements de seconde main seulement. M. Langlois en fait partie.

M. le Président. Nous pourrons l'entendre. M. Espinas aussi sera entendu.

M. Seignobos. M. Langlois m'a dit que pour le français les élèves écrivent d'une façon moins élégante, avec moins de rhétorique, mais avec plus de naïveté et de sérieux.

M. le Président. Avez-vous des idées arrêtées sur l'enseignement moderne? Faut-il le maintenir tel qu'il est constitué?

M. Seignobos. J'en ai beaucoup, mais ce ne sont que des idées personnelles, ce n'est pas la peine de les dire.

M. le Président. Ne craignez pas de parler. Nous sommes ici pour tout entendre.

M. Seignobos. Si l'on veut modifier le baccalauréat moderne, on sera amené d'une part à étendre l'enseignement primaire supérieur, d'autre part à rapprocher davantage l'enseignement moderne de l'enseignement classique, comme procédés et comme méthode.

M. le Président. Croyez-vous que l'étude des langues mortes soit nécessaire à la haute culture des études secondaires?

M. Seignobos. Je ne sais. J'ai des étudiants qui n'ont pas fait de latin. Ils ne sont pas inférieurs aux autres. A mon point de vue, comme historien, je préfère un étudiant qui sait l'allemand et l'anglais à celui qui sait le grec et le latin.

M. le Président. Vous ne constatez pas dans l'esprit de ceux qui n'ont pas étudié les langues mortes certaines lacunes? M. Brouardel disait ce matin même que ceux qui ont fait des études classiques sont plus propres aux études médicales.

M. Seignobos. Généralement, les élèves

de l'enseignement moderne sont le rebut de l'enseignement classique. Dans la région du Nord, on ne tient guère à l'enseignement du latin; les familles ne pensent pas à faire de leurs enfants des fonctionnaires, mais des commerçants et des industriels. Dans cette région, les élèves de l'enseignement moderne sont souvent meilleurs que les autres, c'est ce que m'ont dit mes élèves qui y enseignent. Dans le Midi, où il n'y a que les cancres qui fassent de l'enseignement moderne, cet enseignement est naturellement faible. On retrouve à la sortie ce qu'on a mis à l'entrée.

M. le Président. Vous considérez que cette forme d'enseignement pourrait aussi bien que la forme classique développer le cerveau des candidats à l'enseignement supérieur.

M. Seignobos. Oui, à condition qu'on donne une part importante à l'étude du français, compris comme instrument de transmission de la pensée, c'est-à-dire qu'on apprenne aux élèves à comprendre exactement le sens des mots, qu'on les habitue à la précision dans la langue. Cela dépend du professeur de rhétorique; s'il est bon, il donnera bien cet enseignement; s'il est médiocre, il fera apprendre des tirades de Corneille et dira : « C'est beau ! c'est sublime ! » La rhétorique, c'est la classe fondamentale de l'enseignement. Si le professeur fait bien son métier, il apprendra aux élèves à lire en comprenant le sens des mots et en se rendant compte exactement de leur valeur. S'il leur apprend à mettre des idées en ordre et à employer les mots avec précision, il réussira aussi bien avec des élèves qui n'apprennent pas le latin.

M. le Président. Vous ouvririez les universités dans toutes leurs branches aux élèves de l'enseignement moderne?

M. Seignobos. Oui, on verra bien après ! Si un étudiant veut apprendre du latin, il s'y mettra, comme on fait aujourd'hui pour le sanscrit et les langues orientales.

M. le Président. Comment sont enseignées les langues modernes? Ceux qui arrivent à la Faculté les savent-ils?

M. Seignobos. Il y en a qui sont en état de se servir des livres allemands. On a fait de grands progrès. Pour l'enseignement secondaire, on discute s'il doit être oral ou écrit. Quand une classe comprend plus de 20 élèves, il est évident que l'enseignement doit être écrit, on ne peut pas leur parler à tous. Aller dans le pays, voilà le moyen pratique d'apprendre la langue. Il faudrait étudier l'envoi d'élèves à l'étranger. Ce serait la vraie solution.

M. le Président. On nous a déjà répondu en ce sens.

M. Seignobos. Passer six mois en Allemagne ou en Angleterre donnerait plus de résultats que tous les enseignements oraux du monde. Mais cela n'a pas de rapports avec la question de l'enseignement des langues vivantes considérées au point de vue de la culture psychologique. Apprendre à parler est une affaire de pratique, tandis que l'enseignement de culture doit se faire surtout par l'étude réfléchie de la sémantique.

M. le Président. Vous le voyez, vous avez parcouru presque tout ce programme que vous trouviez trop touffu. Ce n'est pas à nous à nous en plaindre. Nous vous remercions de votre intéressante déposition.

Séance du mercredi 1er février 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT.

Déposition de M. RAVAISSON-MOLLIEN.

M. le Président. Monsieur Ravaisson, vous êtes membre de l'Institut; vous n'avez pas appartenu à l'enseignement secondaire, mais vous avez suivi ces questions d'enseignement, et nous avons tous gardé le souvenir de la publication si considérable que vous avez faite autrefois sur les progrès de l'enseignement en France. Vous vous êtes particulièrement occupé des questions de philosophie, qui tiennent une place importante dans l'enseignement secondaire.

Vous avez reçu notre questionnaire: vous pourrez ne pas répondre à toutes les questions, mais si vous voulez, sur les points qui ont particulièrement attiré votre attention, nous fournir le résultat de votre expérience et de vos réflexions, nous serons très heureux de vous entendre.

M. Ravaisson. Je crains de ne pas répondre à ce que vous attendiez de moi lorsque vous m'avez fait l'honneur de m'inviter à comparaître devant la Commission de l'enseignement secondaire. Je n'ai pas ici d'expérience professionnelle, car je n'ai jamais enseigné. Je dois donc me borner à vous soumettre quelques idées très générales que je me suis faites sur l'ensemble du sujet.

L'enseignement secondaire me paraît avoir pour objet principal de préparer à la vie publique; vie à laquelle, en ce pays, tous sont appelés dans une certaine mesure, quelques-uns dans une mesure considérable.

C'est là, je crois, la raison la plus forte pour que l'antiquité continue de servir de base, comme elle l'a fait jusqu'ici, à l'enseignement secondaire, et pour qu'une suffisante connaissance des principaux monuments de la littérature antique continue d'être la condition indispensable, presque sans exception, de l'entrée dans les carrières supérieures.

C'est que l'antiquité classique fournit les plus grands et les plus efficaces exemples de la préférence du bien général à l'intérêt privé, qui doit être l'essence même de la vie publique.

Les littératures modernes, et celle surtout de la France, ne manquent pas d'exemples des hautes vertus que résume l'idée du désintéressement. Mais c'est dans les républiques des Grecs et des Romains que les exemples en sont les plus nombreux et les plus frappants, et aussi les plus propres, dans les meilleurs auteurs, par la force et la beauté des expressions, à produire, chez ceux qui les étudient, des impressions durables.

« On doit, disait Leibniz, pénétrer la jeunesse des sentiments généreux des Grecs et des Romains. La mode commence, dit-on, à en passer; il faut y revenir. »

M. le Président. N'atteindrait-on pas le but que vous considérez comme devant être le principal objet de l'enseignement classique en se contentant de la connaissance des auteurs par des traductions?

M. Ravaisson. Je ne le pense pas. Un Homère, un Platon, un Tacite ne sont plus les mêmes dans des traductions, si exactes qu'elles puissent être, que dans leurs textes. L'expression tient de près aux idées, et, plus encore aux sentiments.

L'antiquité, avec ses pensées et son langage, nous fait comprendre et aimer la grandeur. Grandeur d'âme, magnanimité, c'est à quoi doit tendre toute l'éducation.

Si d'ailleurs, il fallait renoncer quelque part à lui imprimer ce caractère, ce serait moins que partout ailleurs, dans ce pays de France qui a ses défauts, mais dont le caractère historique différentiel fut presque toujours la générosité. Évitons toute atteinte à cette tradition, tout abandon de cette gloire.

A l'occasion de l'histoire, permettez-moi d'ajouter que là il me semble qu'il faudrait s'attacher surtout, sinon presque uniquement,

à ce qui est grand ; renoncer à mille détails, si curieux qu'ils puissent être, pour se borner à l'essentiel, aux grands événements et, mieux, aux grands caractères du développement desquels ils furent les occasions. C'est là ce qui frappe, ce qui agit sur les esprits et qui ne s'oublie pas.

L'enseignement classique, qu'on pourrait aussi appeler l'enseignement libéral, me paraît, en somme, avoir pour principale destination de former une élite, nécessaire surtout dans les hauts emplois, pour instruire et diriger le pays.

M. le Président. Croyez-vous que cet enseignement produise tous ses fruits dans la masse des enfants qui le reçoivent ?

M. Ravaisson. Il en est des enfants comme des plants d'arbres, qui ne réussissent pas toujours. Mais je crois que si l'enseignement classique ou libéral, est donné comme il doit être, et comme il l'est généralement par nos professeurs, il est peu d'enfants chez lesquels les grandes leçons qui le résument ne laissent d'utiles et durables impressions.

Quant à l'enseignement qu'on appelle moderne pour l'opposer à celui où l'antiquité joue un grand rôle, il est sans doute légitime et nécessaire qu'il soit donné aussi dans des établissements publics pour une partie de la population qui ne se destine qu'à des professions privées, à l'industrie ou au commerce, et qui ne peut ou ne veut pas se livrer aux études de longue durée que demandent les professions libérales et relatives à la chose publique. Mais je ne pense pas qu'il soit juste ni conforme à l'intérêt général de lui accorder les mêmes prérogatives qu'à un enseignement plus complet et plus élevé.

Les mérites qu'on reconnaît à la littérature grecque se retrouvant en partie dans la littérature latine, soit pour les pensées, soit pour le langage, on pourrait songer à se contenter, pour l'admission aux examens classiques, d'une suffisante connaissance de la seconde de ces deux littératures. Sans oublier ce que cette concession aurait de regrettable, parce que ce qui est grand et beau chez les principaux auteurs de Rome est plus grand et plus beau encore chez ceux de la Grèce, il se peut qu'il faille y consentir, au moins jusqu'à ce qu'un progrès des méthodes vienne mettre en mesure d'apprendre plus en moins de temps.

M. le Président. Que pensez-vous de l'enseignement de la philosophie? Y aurait-il lieu de le réduire?

M. Ravaisson. Cet enseignement n'est plus assujetti, comme il l'a été, à une sorte de formulaire officiel. Dans des limites indiquées par un programme sommaire, il lui est laissé une grande liberté, et il ne paraît pas qu'il en ait abusé. La jeunesse le recherche et s'y attache de plus en plus, Nombre de professeurs se sont signalés par des écrits importants. La philosophie n'occupe dans le cours des études qu'une année, où trouve encore place un cours de sciences. Il ne me paraît ni désirable, ni possible de diminuer la part faite à cet enseignement.

M. le Président. On se plaint souvent de la surcharge des programmes. Que pensez-vous à cet égard?

M. Ravaisson. Je pense que dans tous les enseignements, il y aurait lieu de retrancher ce qui est secondaire et de se borner à l'essentiel. Un tel travail de simplification devrait être accompli par une réunion des représentants les plus éminents des différentes branches d'études. Je pense aussi qu'il faut, comme le voulait Descartes, faire une bonne part au loisir, au « relâchement de l'esprit ». On éviterait, d'autre part, de tomber d'un excès dans un autre et du « surmenage » dans l'oisiveté si, dans les heures retranchées des études littéraires et scientifiques, on faisait une place aux beaux-arts, aujourd'hui presque abandonnés.

La musique n'a pas même une mention dans les programmes actuels d'enseignement secondaire. Elle devrait y reprendre au moins la place qu'elle y occupait autrefois.

Jamais on n'a tant parlé de l'utilité de l'enseignement du dessin. Et il ne lui est plus accordé dans nos lycées qu'une heure par semaine. Il a, de plus, subi, il y a quelques années, un changement qui avait pour objet de le confondre avec le tracé linéaire et d'en faire ainsi une dépendance de la géométrie. Ce changement ne paraît pas avoir donné de bons résultats. Il y aurait lieu de faire à ce sujet une enquête spéciale.

M. le Président. Vous n'avez rien à ajouter, Monsieur Ravaisson?

M. Ravaisson. Non, Monsieur le Président.

M. le Président. Nous vous remercions vivement d'avoir bien voulu répondre à notre convocation.

Déposition de M. Ernest DUPUY.

M. le Président. Monsieur Ernest Dupuy, vous êtes inspecteur général de l'Université pour l'ordre des lettres; vous avez été dans l'enseignement secondaire?

M. Dupuy. J'ai été, en dernier lieu, professeur de rhétorique au lycée Henri IV.

M. le Président. Vous avez aussi été professeur en province; vous connaissez bien, par conséquent, les établissements que vous inspectez aujourd'hui.

Nous voudrions vous demander d'abord comment se font les inspections générales. M. Gréard nous a dit qu'elles étaient de plus en plus insuffisantes, qu'on passe à peine dans les lycées, qu'on ne peut se rendre compte de l'ensemble de leur administration et que cela tient au petit nombre des inspecteurs généraux.

Voulez-vous nous donner un aperçu de la manière dont se font les inspections?

M. Dupuy. Nous sommes obligés de voir, en trop peu de temps, trop de lycées; nous ne pouvons même pas voir les collèges. Pour ces derniers établissements, on est obligé d'envoyer une délégation spéciale — et cela une fois tous les trois ou quatre ans. — Ce n'est donc pas, à proprement parler, une inspection régulière.

Pour les lycées, nous procédons d'ordinaire ainsi :

Deux inspecteurs — dans l'ordre des lettres et des sciences — sont désignés pour visiter simultanément chaque lycée; ils ne se séparent pas et, en général, ils voient les établissements à peu près dans le même temps. Il y a, à cette pratique, un léger inconvénient, parce que le nombre des professeurs de l'enseignement des sciences étant moindre que celui de l'ordre des lettres, l'inspecteur des classes de lettres est obligé d'aller un peu plus vite.

Mais on a surtout trop d'établissements à visiter et trop de professeurs à voir dans chaque établissement. Peut-être pourrait-on remédier à cet inconvénient, en procédant un peu comme l'inspection générale des finances, c'est-à-dire en ne voyant pas tous les ans tous les professeurs et tous les lycées. Beaucoup de professeurs de ces établissements sont très connus et fort appréciés; il n'est donc pas absolument nécessaire de revenir chez eux tous les ans, pour constater qu'ils continuent à faire très bien. Peut-être à ceux-là pourrait-on épargner une visite annuelle.

M. le Président. L'inspection que vous faites est naturellement très hâtive?

M. Dupuy. Forcément.

M. le Président. On se plaint que les inspecteurs renoncent, malgré eux, à l'habitude qu'ils avaient autrefois de se mettre en contact avec les personnes notables, avec ce qu'on appelle les autorités, pour savoir comment le lycée fonctionne dans son ensemble, et non pas seulement pour s'assurer de ce que fait chaque professeur dans sa classe.

M. Dupuy. En général, nous faisons une visite aux autorités, c'est-à-dire au préfet, aux sous-préfets et aux maires.

Nous tâchons de les voir, d'obtenir d'eux des renseignements qui sont quelquefois l'écho très fidèle de l'opinion sur l'établissement; mais nous ne pouvons pas toujours réussir à les voir.

M. le Président. Le temps vous manque?

M. Dupuy. Très souvent.

M. le Président. Vous inspectez plutôt les classes et les professeurs que l'ensemble de l'établissement.

Faites-vous un rapport sur l'ensemble de l'établissement?

M. Dupuy. On le faisait autrefois; mais cette pratique a à peu près disparu depuis quatre ou cinq ans.

M. le Président. Toujours par cette même raison que le temps vous manque?

M. Dupuy. On pourrait faire cependant ce rapport général.

M. le Président. Pourquoi alors y a-t-on renoncé?

M. Dupuy. Je ne pourrais pas répondre à ce sujet.

M. Jacques Piou. M. l'inspecteur général vient de dire que les collèges communaux n'étaient pas soumis aux inspections régulières, que trois ou quatre ans se passaient sans qu'aucune inspection eût lieu dans ces établisse-

et ensuite à ce qu'on les fait passer par le stage de censeur. On a, au contraire, décidé certains professeurs à accepter des situations de proviseurs en leur offrant d'emblée cette situation. C'est le cas, par exemple, du proviseur actuel de Louis-le-Grand. Si on supprimait le stage du censorat on y gagnerait et alors peut-être, pourrait-on concevoir le censorat comme l'aboutissement de cette situation de répétiteur. Le censeur serait un surveillant général d'un degré supérieur, et on ne prendrait pas de censeurs pour en faire des proviseurs, si ce n'est par exception.

M. le Président. Vous considérez que l'autorité du proviseur n'aurait qu'à gagner à ce qu'il marchât de pair avec ce qu'il y a de plus élevé dans l'ordre des professeurs?

M. Dupuy. Il y a d'abord une raison à cela. Ce qui est à souhaiter, c'est que le proviseur devienne de plus en plus un éducateur, et son action éducatrice ne sera véritablement effective que s'il agit d'abord sur le personnel des professeurs, et, pour cela, il faut qu'il soit leur égal. Je ne crois pas qu'il y ait de contestation possible sur ce point.

Sans doute il y a d'excellents proviseurs qui ne répondent pas à cette définition; nous en avons de très bons, même à Paris, qui sont de la catégorie que je définissais tout à l'heure, d'anciens surveillants généraux, mais ce n'est qu'à titre d'exception qu'ils peuvent être de véritables proviseurs.

M. le Président. Un proviseur n'est-il pas trop absorbé par les détails administratifs de sa fonction?

M. Dupuy. Assurément. Les proviseurs se plaignent quelquefois d'être encombrés par la paperasserie administrative.

M. le Président. C'est la maladie de ce pays et de ce siècle. Que voyez-vous pratiquement à faire pour y remédier?

M. Dupuy. Cela se rattacherait à une idée générale qui serait quelque chose comme un parti pris de décentralisation: beaucoup plus d'indépendance. Du reste les proviseurs sentent bien eux-mêmes la nécessité de fortifier leur autorité.

Ce point là est très important et je crois précisément que, dans les derniers temps, sans y songer, on a peut-être diminué l'autorité des proviseurs. Vous connaissez tous les vœux qui avaient été exprimés en 1890, vœux qui font grand honneur à l Université; on demandait que le proviseur fût beaucoup plus indépendant, qu'il eût beaucoup plus de responsabilité et par conséquent beaucoup plus d'autorité.

Certaines mesures qui sont venues après ces vœux, sont, pour ainsi dire, allées à l'encontre de leur réalisatiou. On a voulu, par exemple, régulariser la situation des répétiteurs, l'améliorer, et on a fait un effort de centralisation a ce moment-là, que je considère comme un peu regrettable. On a enlevé aux proviseurs la proposition pour le choix des répétiteurs; le recteur ne nomme plus les répétiteurs aujourd'hui, c'est l'Administration centrale qui les nomme et le proviseur est obligé de les accepter sans même savoir d'où ils viennent.

J'ai connu une situation autre que celle-là; je me rappelle avoir proposé comme répétiteur au proviseur du lycée Henri IV, un répétiteur de province qui venait d'être reçu licencié ès sciences à Paris. Le proviseur me répondit : « il faut d'abord que je le voie et je le prendrai s'il fait mon affaire ». L'entrevue eut lieu, le proviseur causa assez longuement avec mon protégé et me dit ensuite : non, je ne peux pas le prendre.

Aujourd'hui, il serait obligé de le recevoir sans examen, s'il lui était adressé par l'Administration centrale. Je signale ce fait, qui est caractéristique.

« Que valent les assemblées des professeurs et des répétiteurs et les conseils de discipline? »

Pour les conseils de discipline, il n'est pas douteux que leur efficacité soit grande, et les proviseurs s'en louent; ils ont même contribué à rendre la situation des proviseurs plus agréable parce que l'odieux des punitions leur est évité. Aujourd'hui, quand il y a une punition grave à infliger, on convoque le conseil de discipline, et l'effet est tout différent. On ne songe pas à s'en prendre au proviseur — un groupe paraît moins responsable.

Éloges ou blâmes, les sanctions du conseil de discipline ont beaucoup d'effet.

M. le Président. Les conseils fonctionnent bien?

M. Dupuy. Très bien.

Dans les assemblées de professeurs et de répétiteurs, je crois que les professeurs ont été un peu timides et ne se sont pas suffisamment livrés; peut-être pourrait-on les encou-

rager en leur laissant beaucoup de liberté.

M. le Président. Cela ne tient-il pas à ce que leur opinion n'a aucune sanction ?

M. Dupuy. Peut-être. De ce côté il y a assurément à faire.

M. le Président. Vous laisseriez au proviseur en conseil des professeurs une initiative beaucoup plus grande; vous n'imposeriez pas de Paris des règlements uniformes pour l'emploi du temps, sans tenir compte du midi et du nord, par exemple?

M. Dupuy. Il vaudrait mieux que l'établissement décidât de cela lui-même, ce serait mieux fait.

M. le Président. Même pour l'exécution du plan d'enseignement dont les grandes lignes seraient fixées par le Conseil supérieur, vous laisseriez une certaine latitude aux proviseurs et aux conseils des professeurs ?

M. Dupuy. Déjà les professeurs savent bien qu'on ne les oblige pas à l'exécution tout à fait littérale des programmes, mais je crois qu'il n'y a pas à craindre d'aller trop loin dans cette voie.

« N'y aurait-il pas lieu de donner aux lycées et collèges une certaine autonomie ? »

Évidemment, il y a un effort à faire vers la décentralisation ; cependant il faudrait se garder de la faire trop hâtive. C'est là l'inconvénient de certaines mesures prises, depuis un assez grand nombre d'années, dans l'enseignement secondaire. On les a prises un peu vite et le plus souvent sans expérience préalable : — au lieu d'expérimenter en petit, on a décrété en gros.

Il me semble que cette mesure de l'autonomie des lycées et collèges ne peut venir que comme succédant à un certain nombre d'autres mesures ; laisser dès à présent les collèges autonomes, c'est peut-être beaucoup. Il faudrait d'abord que le goût des études scientifiques fût très répandu dans tout le personnel; c'est cela qui permettrait à l'établissement d'être véritablement autonome avec fruit, sinon il y a à craindre que les bienfaits de la centralisation, parce qu'elle a aussi ses bienfaits, ne disparaissent, et avant tout l'émulation.

On a connu avant la Révolution ces collèges tout à fait autonomes; ils ont existé, ensuite végété, et il n'y a pas lieu de souhaiter leur rétablissement : dans ces petits centres isolés, s'il n'y a pas d'esprit scientifique, il y a de la stagnation.

M. le Président. Personne ne proposerait de ressusciter les anciens collèges indépendants. La question est de savoir si on ne peut pas concilier une certaine liberté avec des règles générales qui seraient tracées de Paris, s'il est nécessaire que tous les détails soient fixés d'avance comme ils le sont aujourd'hui.

M. Dupuy. Je crois que c'est très possible. Je passe à l'éducation : « régime de l'internat ».

M. Jacques Piou. Avant que M. l'inspecteur général passe à un autre sujet, je lui demanderai de vouloir bien s'expliquer sur les principaux de collèges; il s'est expliqué sur les proviseurs, il a dénoncé l'insuffisance de leur situation; que pense-t-il des principaux de collèges.

M. Dupuy. Je ne les connais pas beaucoup. Cependant j'ai fait, il y a quelques années, une inspection spéciale de collèges dans l'académie de Lille et dans l'académie de Rennes, et ce qui m'a frappé à ce moment-là, ce qui je crois est peut-être le plus frappant à l'heure qu'il est, c'est que les collèges qui sont au compte du principal sont plus florissants que les autres; là où le principal est plus directement intéressé au succès du collège, le succès se manifeste assez vite. Je prendrai pour exemple certains collèges de l'académie de Lille: ils étaient languissants, on les a mis au compte du principal, et aujourd'hui, ils sont florissants, et ce changement s'est produit assez vite. Je crois que cela tient précisément, non seulement à ce que le principal a un intérêt plus direct, mais à ce qu'il est plus libre de ses actions, à ce qu'il peut modifier un peu le régime à son gré, à ce qu'il peut faire aux familles certaines concessions qu'un principal ordinaire ne peut pas faire.

Il est plus indépendant, il rend moins compte de tout ce qu'il fait et il peut agir plus utilement dans l'intérêt de la maison.

M. Jacques Piou. Comment sont recrutés les principaux? Et si le régime de la régie intéressée profite à la prospérité matérielle de l'établissement, profite-t-il aussi à l'éducation des enfants et à leurs progrès moraux, par exemple?

M. Dupuy. Je ne connais pas assez ce personnel pour vous répondre à ce sujet, mais je me rappelle que mes impressions étaient plutôt favorables à ce personnel directeur des collèges.

31

M. le Président. Voulez-vous passer à l'éducation?

M. Dupuy. « Régime de l'internat. » Il est évidemment à souhaiter que l'internat disparaisse.

M. le Président. Mais il est peut-être imprudent de le dire sous cette forme générale, parce que cela ne dépend pas de nous; tant qu'il est une nécessité, il faut l'améliorer et non le supprimer.

M. Dupuy. A cet égard-là, les vœux de 1890 étaient très explicites. Il me semble que le plus important de tous était celui-ci, c'est que le nombre des internes ne fût pas considérable dans chaque établissement et qu'on dédoublât les lycées dès qu'ils arrivaient à un certain chiffre.

Nous avons aujourd'hui des effectifs très considérables dans certains établissements.

M. le Président. Comment le proviseur peut-il suffire à sa tâche dans ces très grands établissements ?

M. Dupuy. Il se multiplie. Il fait beaucoup parce que les proviseurs sont dévoués et arrivent à des résultats vraiment très estimables; mais il serait tout de même préférable de ne pas les obliger à tant d'efforts et surtout de leur permettre certains efforts qu'ils ne peuvent pas toujours faire, comme de s'occuper individuellement de chaque élève.

M. le Président. Croiriez-vous possible d'associer aux proviseurs des professeurs qui, tout en continuant leur enseignement, participeraient à la tâche d'éducation, pourraient s'occuper des élèves et donneraient ainsi des gages pour le jour où ils seraient à leur tour proviseurs?

M. Dupuy. Je crois que ce serait une très bonne chose. Dès à présent, un certain nombre de professeurs qui désirent entrer dans l'administration des lycées, commencent par faire un stage volontaire auprès du censeur et du proviseur et arrivent ainsi à s'initier.

M. le Président. Ne pourrait-on pas les y encourager en leur donnant une situation un peu supérieure dans l'établissement avec quelques avantages matériels?

M. Dupuy. Ce n'est pas douteux, c'est très pratique.

M. le Président. Vous répondez ainsi déjà à la question : « Comment pourrait-on associer plus étroitement les professeurs à l'œuvre de l'éducation? »

M. Dupuy. Ils ne demanderaient pas mieux, s'ils étaient vraiment encouragés, d'abord par le proviseur, qui, quelquefois, craint certains empiètements sur son autorité. Il ne les craindrait pas, surtout s'il était un ancien professeur distingué. Il me semble que les proviseurs qui ont cette origine n'évitent pas du tout le contact des professeurs, au contraire.

Quant au répétiteur, je crois qu'il serait tout à fait bon de l'associer le plus possible au travail du professeur, mais ce n'est guère possible que si le professeur veut bien en prendre l'initiative.

M. le Président. Les invite-t-on à le faire?

M. Dupuy. Nous avons tous des reproches à nous faire à cet égard ; je me rappelle que, quand j'étais professeur, je ne me préoccupais peut-être pas assez de trouver chez le répétiteur de mes élèves un auxiliaire qui aurait pu être très utile.

M. le Président. On dit que les professeurs connaissent à peine les répétiteurs.

M. Dupuy. Oui, il y a quelquefois des inconvénients à cela. Je me rappelle notamment, à Henri IV, un répétiteur de mes élèves qui dirigeait l'étude de nos candidats à l'École normale. Je l'ai surtout connu depuis, parce que je l'ai retrouvé comme professeur; il est très bon professeur, agrégé aujourd'hui, et j'aurais pu le connaître au moment où il exerçait une action, bonne d'ailleurs, sur mes élèves.

Je crois que, de ce côté, les professeurs pourraient aller au-devant des répétiteurs, et provoquer directement leur aide.

M. le Président. Sous quelle forme associerait-on les répétiteurs à l'enseignement?

M. Dupuy. Il ne faut pas demander trop. Il ne faut pas leur demander de corriger des devoirs assez difficiles, ce serait les gêner; mais on peut leur demander, surtout s'ils ont de jeunes élèves, de surveiller le travail de près.

M. le Président. Prendre les plus faibles de la classe, par exemple, pour leur donner des leçons supplémentaires? C'est une idée qu'émettent les répétiteurs dans les lettres que nous recevons.

M. Dupuy. Je préférerais que ce soin restât aux professeurs, et il y en a qui très libéralement s'en acquittent. Il y a des professeurs qui, n'ayant nullement envie de re-

chercher des leçons particulières, prennent les élèves faibles et tâchent de les amener au niveau de la tête de la classe. Je ne dirai pas que c'est très général, mais cela existe et il serait bon de le développer.

Quant aux répétiteurs, je comprends très bien qu'ils demandent à être chargés de ce soin, — ils voient là une amélioration de situation, — mais je ne sais pas s'ils seraient toujours en état d'y faire face.

M. le Président. S'ils sont licenciés, pourtant?

M. Dupuy. Il faudrait y regarder d'un peu près.

M. le Président. Est-il nécessaire de maintenir une démarcation aussi exacte entre professeurs et répétiteurs? Est-ce qu'un professeur, surtout dans les classes élémentaires, ne pourrait pas être chargé des fonctions de répétiteur, s'il le demandait?

M. Dupuy. Assurément.

M. le Président. Maintenant les répétiteurs, d'où viennent-ils? Quelle est aujourd'hui leur situation et leur avenir? C'est une très grosse question.

M. Dupuy. Beaucoup d'entre eux sont des jeunes gens qui ont aspiré à l'École normale ou à la licence, beaucoup d'entre eux même ont conquis la licence dans l'ordre des sciences ou l'ordre des lettres, beaucoup sont d'anciens candidats à l'École polytechnique qui n'ont pas pu y arriver, mais qui prennent facilement une ou même deux licences : la licence mathématiques et la licence physique. De là un grand nombre de licenciés aujourd'hui dans les lycées et peut-être plus qu'il ne faudrait; pour le recrutement des collèges, on est embarrassé aujourd'hui par le nombre énorme des candidatures et le petit nombre des chaires vacantes. On a plus de licenciés qu'on n'en a besoin.

M. Isambert. C'est surtout dans l'ordre des sciences, parce qu'il y a aussi moins de chaires scientifiques dans les collèges.

M. Dupuy. Il y a encombrement des deux côtés ; il est très difficile de nommer un professeur de collège pris dans les répétiteurs.

M. Henri Blanc. Tous les professeurs de collèges sont au moins licenciés?

M. Dupuy. Il y a encore aujourd'hui d'anciens professeurs qui sont excellents et qui n'ont que le baccalauréat; il serait très fâcheux de les faire partir. Ce sont des hommes qui n'ont jamais osé affronter les examens de licence, mais ils seraient souvent en état de les passer, et en tout cas ils rendent de grands services.

M. le Président. Cela ne tient-il pas aussi à ce qu'on a fait trop d'agrégés, et n'a-t-on pas dû réduire le nombre des promotions?

M. Dupuy. On n'en a pas fait trop, et pour les lettres le nombre n'a été réduit que de deux, de dix-sept à quinze.

M. le Président. Mais un maître répétiteur ne peut pas espérer aujourd'hui arriver à être professeur dans un lycée, même au bout de dix ans de service?

M. Dupuy. Il est très difficile même de le nommer dans un collège.

M. le Président. Ne considérez-vous pas qu'il faudrait faire deux parts dans le recrutement des professeurs, l'une avec l'agrégation et avec de plus grands avantages, et l'autre pour les hommes qui ont fait toutes leurs étapes dans les lycées et qui y sont attachés par le temps passé et les services rendus?

M. Dupuy. Je crois qu'on peut trouver là de très bons fonctionnaires, d'autant plus que je n'ai pas la superstition du grade.

Je ne dis pas que c'est un avantage de n'avoir que la licence, mais ce n'est pas non plus un désavantage absolu, un vice rédhibitoire.

M. Jacques Piou. Et dans les collèges communaux, quel grade exige-t-on des répétiteurs?

M. Dupuy. Cela change beaucoup. A certains moments, on a pu envoyer, comme répétiteurs, dans des collèges de l'académie de Paris, des licenciés.

M. Jacques Piou. Je ne parle pas de Paris, je parle précisément de ceux qui sont le plus loin de Paris.

M. Dupuy. On exige le grade de bachelier. De plus, aujourd'hui, pour être répétiteur dans un lycée, il faut commencer par faire un stage dans un collège; on ne peut être d'emblée nommé répétiteur dans un lycée.

M. le Président. Il en résulte cet inconvénient que le répétiteur reste très peu de temps dans le collège.

M. Dupuy. C'est, en effet, un inconvénient. En somme, il y a beaucoup de répétiteurs licenciés, il y en a au moins 700. Dans la statistique des candidats aux chaires de collèges en 1897, on compte environ 500 répétiteurs

licenciés, dont 300 de l'ordre des sciences, et dans ces derniers, 139 bi-licenciés.

M. Henri Blanc. Y a-t-il des professeurs de lycées qui ne sont pas agrégés?

M. Dupuy. Il y en a beaucoup, des professeurs chargés de cours, par exemple, dont quelques-uns sont très bons également.

M. le Président. Croyez-vous qu'on pourrait diminuer un peu le nombre des répétiteurs en modifiant le régime de surveillance des élèves, au moins en ce qui concerne les grandes classes, qu'on puisse — dans les établissements très nombreux, c'est difficile,— laisser plus de liberté au travail des élèves ?

M. Dupuy. Oui, ce n'est pas douteux, et l'expérience a été faite. Je me rappelle qu'au lycée Buffon M. Adam, le proviseur, avait autorisé certaines études à se régir elles-mêmes ; mais c'était une récompense. Quand une étude manifestait de très bons sentiments, quand les élèves étaient laborieux et, d'une façon générale, sages, il lui donnait comme récompense de ne pas avoir de répétiteur pour certains mouvements, pour aller des classes à l'étude et *vice versa :* un élève moniteur se chargeait de la surveillance.

J'ai vu fonctionner ce régime, ces élèves se conduisaient très bien. Des mesures de ce genre pourraient être prises et réussiraient d'autant plus que le proviseur aurait plus d'autorité lui-même.

M. le Président. Il ne faut pas les imposer d'une manière générale, mais on doit encourager l'initiative des proviseurs dans ce sens.

M. Dupuy. Ce ne serait peut-être pas très facile à généraliser ; ces mesures pourraient échouer actuellement avec beaucoup d'administrateurs.

Elles ne peuvent être utiles vraiment qu'avec ceux qui sont capables de les faire triompher.

Je vois, dans le questionnaire, ce sujet : « De l'éducation physique. »

Il me semble que, sur ce point-là, on n'est pas allé très loin et que peut-être on n'a fait qu'un minimum.

M. le Président. Peut-être a-t-on poussé trop loin la mode des sports athlétiques dans certains lycées.

Mais, d'une façon générale, vous croyez qu'on n'a pas fait tout ce qu'il y avait à faire pour l'éducation physique?

M. Dupuy. Je constate simplement le nombre d'heures consacrées à l'étude et je le compare avec celui qui est réservé aux jeux ; il me semble que la proportion est un peu inquiétante.

Je vois, dans les classes supérieures, dix heures à dix heures et demie d'études ou de classe ; que peut-il alors rester, dans la journée, aux élèves pour se reposer ou pour jouer ?

Chez nos voisins, la proportion est tout à fait renversée.

M. le Président. M. Gréard demandait, en 1890, que la durée journalière des classes fût de huit heures, sauf pour la rhétorique et la philosophie, où cette durée était maintenue à dix heures ou dix heures et demie. Il y aurait donc intérêt à diminuer le nombre des heures d'études et de classes ?

M. Dupuy. Cela a beaucoup d'importance. Je me rappelle, à ce sujet, ce que me disait un jour un de mes amis, qui avait rempli une fonction au Tonkin.

Un jour qu'il était dans la salle de la résidence, incapable de faire un mouvement, tant il était en sueur, il voyait, sur la place, des Anglais jouer au tennis en plein soleil.

C'est bien là le résultat d'une éducation très différente.

Ce système, pour les Anglais, est plus ancien qu'on ne le pense ; il s'est généralement appliqué vers 1840, mais on le voit poindre au siècle dernier. Il consiste — et c'est la grosse affaire — à consacrer dans la journée un certain nombre d'heures à l'éducation physique.

Je lisais, il n'y a pas longtemps, dans une étude sur Wordsworth, ce trait curieux, noté avec grande raison : « l'adolescent a passé sa journée entière à lire un livre, et, lorsqu'il a fini, il est pris d'un remords parce qu'il n'a pas joué. »

Le point de vue des Anglais est donc tout à fait opposé au nôtre et je me demande si nous avons à craindre d'avoir exagéré l'éducation physique, parce que nous avons donné une certaine impulsion aux jeux.

M. Isambert. En tout cas, ce renouveau de l'éducation physique paraît s'être manifesté assez extérieurement et n'être pas entré suffisamment dans la pratique quotidienne de nos établissements.

M. Dupuy. C'est vrai !

M. Isambert. Il s'est même produit une sorte de réaction tout à fait regrettable, à mon avis.

M. le Président. Il faudrait des récréa-

Il est certain que nous avons, dans les classes, beaucoup d'élèves qui ne devraient pas y être admis; les examens de passage ne sont pas suffisamment rigoureux.

La raison pour laquelle ces examens ne sont pas assez sévères est la suivante : On craint de voir diminuer l'effectif des établissements et on redoute, si l'on ne laisse pas passer un élève de sixième en cinquième, par exemple, de le voir aller à un établissement voisin et rival.

Pour ma part, je ne vois pas d'inconvénients à cette élimination; car, ce qui nous importe le plus, c'est de donner le meilleur enseignement possible, et nous en serons empêchés tant qu'on laissera passer d'une classe à l'autre des élèves qui ne le méritent pas.

Toutefois, il faut convenir que l'enseignement est dans une situation bien meilleure aujourd'hui qu'à l'époque où ont été écrits certains livres qu'on lit encore beaucoup, comme l'ouvrage de Raoul Frary sur la question du latin et d'autres ouvrages du même genre.

Un progrès incontestable s'est accompli depuis. Dès 1872, M. Bréal disait, dans son livre : « Peut-être la réforme de l'enseignement secondaire devrait-elle commencer par le relèvement des études grecques. »

C'est ce qui s'est produit.

On entend proposer aujourd'hui ce remède : le sacrifice du grec; mais on ferait le sacrifice de ce qui vaut le mieux à l'heure qu'il est dans les lycées.

Là-dessus, on ne peut s'en rapporter qu'aux faits. Je ne veux pas vous donner lecture de copies; mais, la semaine même où j'ai été convoqué à votre Commission, j'ai eu l'occasion d'inspecter une classe de troisième d'un lycée et voici ce que j'y ai remarqué.

Le professeur avait donné, comme sujet de composition de version grecque, un passage du Protagoras; la première phrase était assez difficile, mais le reste de la version était relativement aisé.

Or, la composition était généralement assez bonne; les premières copies étaient correctes et bien comprises. — Remarquez qu'il s'agit d'élèves de troisième.

M. le Président. Appartenant à un lycée de Paris?

M. Dupuy. Parfaitement!

Dans le même lycée et dans la même semaine, j'ai pu me rendre compte des résultats d'un exercice de thème grec. Les copies sont cotées de 5 à 0; or, plus de la moitié des copies — et vous voyez avec quel soin elles sont corrigées — dépassent la moyenne; certaines même sont tout à fait correctes; l'accentuation y est mise très exactement. Ce sont là des résultats qui n'ont jamais encore été obtenus, à mon avis.

J'avoue qu'ils sont un peu exceptionnels et que le professeur qui veut y parvenir se donne beaucoup de peine; mais, chaque fois que le professeur voudra les obtenir, certainement il y arrivera.

Il importerait, pour cela, qu'il y eût un peu plus de suite dans les études.

Il faudrait, puisque le grec commence aujourd'hui un peu plus tard qu'autrefois, c'est-à-dire en cinquième, que le professeur de troisième ne se crût pas quitte vis-à-vis de la grammaire, quand ses élèves lui arrivent. Il ne faudrait pas qu'il fît sa classe de la même manière que lorsque ses élèves avaient commencé le grec en sixième. Son cours devrait être celui de la quatrième d'autrefois.

Il ne serait pas mauvais non plus que le grec commençât un peu plus tard, par exemple, au début de la quatrième; car, en commençant cette étude en cinquième, il se produit un peu de trouble chez les élèves, ceux-ci n'ayant pas fait assez de latin.

M. le Président. Il se produit un chevauchement!

M. Dupuy. C'est cela.

L'enseignement du latin ne pourrait que gagner à cette mesure.

M. le Président. Nous touchons à la question de savoir à quel âge il faut commencer l'étude des langues mortes.

M. Dupuy. Je crois que, plus tard on commence, mieux cela vaut.

En d'autres termes, j'estime que, si l'on commence cette étude assez tard, à quinze ans, par exemple, après avoir reçu une éducation primaire très solide, on fera très rapidement et très bien.

M. le Président. Votre observation est intéressante à noter, parce que l'opinion courante, parmi les anciens professeurs, est qu'il faut commencer l'étude des langues mortes très tôt et qu'on l'aborde aujourd'hui trop tard.

M. Dupuy. Je pourrais citer des exemples à l'appui de mon opinion.

Il m'est arrivé, au lycée Henri IV, de voir un élève sortant d'une très bonne école primaire, déjà âgé, et qui s'est fait recevoir, en trois ou quatre ans, à l'École normale lettres. Je pourrais citer le nom, si c'était nécessaire.

Je reconnais, toutefois, que c'est un exemple exceptionnel.

Aussi, pour la moyenne des élèves, la bonne mesure est la suivante :

Commencer le latin en troisième et le grec en quatrième.

Maintenant, parmi les inconvénients, le plus grave est celui-ci : la plupart des enfants, dans les lycées, sont trop jeunes; ils sont audessous de l'enseignement qu'ils reçoivent. Cela tient à plus d'une cause, mais en particulier à celle-ci : beaucoup de familles ont l'ambition d'envoyer leurs enfants à l'École polytechnique et elles se réservent, à cet effet, cinq années de sciences après la fin des études littéraires.

De sorte que le professeur de rhétorique a des élèves — peut-être les plus distingués — qui ont, au plus, quatorze ans et demi ou quinze ans; et cela, parce qu'il leur faut cinq années qu'on juge indispensables pour s'assurer le succès à l'École polytechnique.

M. le Président. De sorte que ces examens de l'École polytechnique pèsent sur toutes les études, même pour ceux qui ne se destinent pas à cette école ?

M. Dupuy. Ils pèsent surtout sur les études littéraires.

M. le Président. Quel remède verriez-vous à ce mal?

M. Dupuy. Je proposerais volontiers la diminution des programmes de cette École.

M. le Président. M. Bertrand nous l'a demandée avec instance.

M. Dupuy. Je n'ai pas de compétence sur cette matière; mais j'ai entendu souvent des professeurs de sciences dire que les programmes s'étaient étendus d'une façon très préjudiciable au développement de l'esprit scientifique.

M. le Président. Je reçois, en effet, des lettres de professeurs de mathématiques spéciales, qui se plaignent aussi de ce que, chaque année, on ajoute à ces programmes.

M. Dupuy. Le questionnaire demande : « Sur quoi devraient porter les allégements ? » Je répondrai : Peut-être, dans les petites classes, sur l'enseignement scientifique qu'on y a introduit.

Autrefois, les cours de huitième et de septième étaient très simples; il est vrai qu'on y enseignait déjà le latin; mais, même sans le latin, on peut concevoir un programme d'études, pour ces classes, un peu moins chargé de matières diverses qu'il ne l'est aujourd'hui.

Il y a beaucoup de cours supplémentaires autour de l'enseignement du français, il y a notamment ce qu'on appelle les leçons de choses, qui constituent un petit enseignement scientifique très prématuré.

Les enfants ne sont pas aptes à le recevoir, car ils n'ont encore à leur disposition que la mémoire. Cette faculté leur permet d'emmagasiner des mots, dont ils n'arrivent pas toujours à comprendre le sens. Ils saisissent les mots par leur ressemblance extérieure, ils les confondent ensuite et diront volontiers « acide » pour « silice » ou inversement.

Cet enseignement scientifique est évidemment au-dessus de leur âge.

M. le Président. Selon vous, il serait préférable qu'on se rapprochât un peu plus de l'enseignement primaire à cet âge-là?

M. Dupuy. Certainement!

Maintenant : « Pourrait-on rendre facultatifs certains enseignements, tels que celui du grec, etc... » J'ai déjà répondu à la question ; j'estime que la véritable tradition consiste, au contraire, à maintenir l'enseignement de la langue grecque.

M. le Président. Nous constatons une réaction en faveur de cette étude; car M. Gréard nous a dit, l'autre jour, qu'il ne sacrifierait pas le grec; or, il penchait en sens contraire, il y a dix ans.

Il y a certainement une réaction favorable, au moment où cette étude est le plus menacée.

M. Dupuy. Historiquement, l'enseignement du grec a été sacrifié, à un certain moment, surtout par les jésuites.

On sait ce que fut l'enseignement du grec à Port-Royal ; dans les collèges protestants, qui se sont fondés dès 1538 — et, en particulier, dans le collège de Nîmes, qui était extrêmement brillant et où l'on venait de l'étranger, de Hollande et d'ailleurs — l'enseignement du grec était vraiment remarquable.

Mais lorsque les jésuites eurent obtenu de

prendre la moitié des classes dans ces établissements — ce privilège remonte à 1633 — ils luttèrent contre cet enseignement.

Dès qu'ils furent maîtres des collèges, c'est-à-dire vers le milieu du règne de Louis XIV, ils exclurent le grec, et l'enseignement du latin prédomina à partir de ce moment.

Une tradition tout à fait importante se trouvait ainsi rompue.

M. le Président. En somme, vous ne constatez pas, dans les études classiques, ce fléchissement progressif, dont on se plaint quelquefois?

M. Dupuy. Certaines études ont fléchi, mais c'est assez naturel.

Autrefois, on préparait à la composition latine depuis la sixième; tout l'enseignement était dirigé vers ce résultat: écrire en latin. On y a renoncé et je crois qu'on n'y a pas beaucoup perdu; car ces discours latins, bien qu'assez éloquents, ne témoignaient pas toujours d'une connaissance approfondie de la langue latine, ils n'étaient souvent que le résultat d'un tour de main, d'un exercice de mémoire; c'était la plupart du temps des passages du « Conciones » assez habilement arrangés.

On n'a pas perdu beaucoup à abandonner ces exercices et il n'y a pas à les regretter. Mais, bien entendu, en cette matière, nos élèves actuels ne sont pas aussi forts que ceux d'autrefois.

Beaucoup d'autres exercices ont pris la place de celui-là: l'enseignement du grec, par exemple, est supérieur aujourd'hui à ce qu'il était jadis.

L'enseignement du français est dans le même cas. Pour vous en convaincre, vous n'avez qu'à prendre, dans les annales du concours général, le discours français d'il y a deux ans; vous jugerez sans aucun doute qu'il est tout à fait remarquable et qu'il n'y en a pas eu beaucoup jusqu'ici qui lui soient supérieurs.

M. le Président. Vous verriez sans regret une partie de la clientèle de l'enseignement classique prendre une autre voie?

M. Dupuy. Assurément! Pour obtenir des résultats vraiment bons, il faut se résigner à ce sacrifice.

M. le Président. Cela nous amène à l'enseignement moderne.

M. Dupuy. Monsieur le Président, voulez-vous me permettre d'ajouter un mot au sujet de l'enseignement classique. Je n'abuserai pas des instants de la Commission.

Je vois, dans le questionnaire, cette interrogation: « Dans quelle mesure les programmes devraient-ils être adaptés aux conditions locales? Part d'initiative à laisser aux professeurs et aux conseils établis auprès de chaque maison. »

Peut-être pourrait-on rattacher à cette question celle de la diversité des types de l'enseignement secondaire.

On pourrait ne pas prendre exclusivement comme type, le type dominant d'enseignement, le type régnant à l'heure actuelle; je crois qu'il serait possible d'en essayer un autre.

M. le Président. Pouvez-vous préciser?

M. Dupuy. L'enseignement moderne, tel qu'il existe aujourd'hui, me paraît n'avoir été au début, dans l'esprit de ceux qui, les premiers, y ont songé, qu'une variété de l'enseignement classique.

M. le Président. En 1890?

M. Dupuy. Oui et même avant; car la première idée de cet enseignement se trouve déjà dans un livre antérieur à cette date.

Au lieu de faire de l'enseignement moderne un enseignement particulier, comme l'enseignement classique latin, on en a fait un enseignement général, qui a commencé par exclure l'enseignement spécial.

Cet enseignement-là — peut-être plus difficilement encore que le classique — pouvait être généralisé. Je ne crois pas — et je m'excuse encore de n'être pas de l'avis de certains maîtres sur ce point — que l'enseignement classique moderne soit inférieur à l'enseignement classique latin. Il peut être l'égal de cet enseignement: comment, en effet, un esprit qui aurait été développé par l'étude de Macaulay, de Shakespeare ou d'autres, ne serait-il pas aussi cultivé — s'il a vraiment profité de ses études — que s'il s'était appliqué à la lecture des auteurs anciens?

Seulement, il faut reconnaître que cet enseignement moderne est difficile à donner à un grand nombre de jeunes gens et qu'il est, lui aussi, réservé à une élite.

Peut-être même est-il plus difficile à donner à un grand nombre d'élèves que l'enseignement classique; parce qu'il s'agit ici non seulement de s'assimiler les littératures allemande et anglaise, mais en même temps de posséder les langues.

On n'a pas la prétention, quand on est reçu bachelier, de posséder les langues grecque et latine; mais, avec l'enseignement moderne, il faut savoir la langue et la littérature; le but ne peut être ainsi que plus difficile à atteindre.

A mon avis, cet enseignement est un de ces types qu'on aurait pu essayer, sur un petit nombre de points, sans faire une expérience générale.

Y a-t-il d'autres types? On a essayé à un certain moment un enseignement classique raccourci, quant à la durée, à l'usage d'élèves âgés, déjà bien formés par l'instruction primaire. Cette expérience a été tentée au lycée Charlemagne, à Rollin.

M. le Président. L'expérience y a été faite dans de petites proportions; vous seriez d'avis de la faire plus en grand et dans les meilleures conditions?

M. Dupuy. Précisément.

M. le Président. M. Gréard nous a dit qu'il était disposé à la faire et qu'il croyait au succès.

Mais il ne faudrait pas l'entreprendre d'une façon générale et obligatoire.

M. Dupuy. On pourrait essayer encore d'un enseignement classique à couronnement de langues vivantes et poussé très loin dans ce sens-là.

M. le Président. Vous voudriez plus de souplesse et moins d'uniformité?

M. Dupuy. Parfaitement. Il y aurait encore lieu de voir si l'on ne pourrait pas essayer les cours au lieu des classes.

M. le Président. C'est très discuté. On dit que ce qui manque précisément à l'enseignement moderne, c'est un enseignement central; or les cours ne paraissent pas répondre à cette nécessité.

M. Dupuy. On peut dire, en faveur des cours, que les professeurs s'y spécialisent et sont amenés à faire, dans leur spécialité respective, plus de recherches, plus de travail original et utile à la science que dans un enseignement très général.

M. le Président. Iriez-vous jusqu'à laisser à l'assemblée des professeurs, présidée par le proviseur, le droit d'essayer, sous le contrôle des recteurs, l'application de ce système?

M. Dupuy. Je n'y verrais pas d'inconvénients dans certains lycées.

M. le Président. L'enseignement moderne, vous venez de le dire, vous paraît avoir été trop généralisé et avoir eu l'inconvénient de faire disparaître, en l'absorbant, l'enseignement spécial qui répondait à une conception nécessaire.

Avez-vous quelques observations à nous présenter sur ce point?

M. Dupuy. L'enseignement spécial a été rétabli en une certaine manière, et mis à la disposition des familles, sous le nom de classes B.

M. le Président. Vous considérez qu'il est indispensable de mettre à la disposition des familles un enseignement qui finisse de bonne heure, vers quinze ans, par exemple?

M. Dupuy. C'est une nécessité.

M. le Président. Et l'enseignement moderne ne répond pas à cette nécessité?

M. Dupuy. Il ne donne tous ses fruits que si l'on va jusqu'au bout.

M. le Président. Et l'on ne va pas jusqu'au bout?

M. Dupuy. Dans les classes de première moderne, il y a très peu d'élèves, un ou deux parfois.

M. le Président. A l'enseignement moderne tel qu'il est constitué, ouvririez-vous toutes les écoles, le droit et la médecine?

M. Dupuy Je n'y vois aucun inconvénient, si vraiment il est ce qu'il doit être, c'est-à-dire s'il donne la connaissance approfondie des deux langues allemande et anglaise et en même temps s'il procure l'enseignement du français et l'enseignement scientifique sérieux.

Il me semble, en effet, qu'il y a tout avantage aujourd'hui, pour un jeune homme qui fait sa médecine, à être en état de lire les ouvrages allemands, anglais ou même italiens. Ce lui sera plus utile que de savoir l'étymologie de certains mots, car cette connaissance ne le renseignera qu'imparfaitement et ne lui sera souvent que d'un petit profit.

M. le Président. La crainte que semblait exprimer M. Brouardel, au nom de la Faculté de médecine, c'est que la réalité ne réponde pas aux espérances et que cet enseignement ne descende au rang de l'enseignement primaire supérieur, au lieu de répondre au véritable type de l'enseignement moderne.

M. Dupuy. Plus cet enseignement sera généralisé, plus cette crainte sera justifiée.

S'il était donné à un petit nombre de jeunes gens, on pourrait exiger d'eux qu'ils allassent jusqu'au bout des programmes...

M. le Président. Vous considérez que l'enseignement du grec et du latin n'est pas indispensable pour donner une culture générale et former l'intelligence pour les études supérieures?

M. Dupuy. Il ne me paraît pas indispensable.

M. le Président. Inspectez-vous, monsieur Dupuy, l'enseignement moderne dans vos tournées?

M. Dupuy. Je l'ai fait pendant quelque temps, mais depuis trois ou quatre ans, ce sont surtout les inspecteurs généraux de l'histoire qui sont chargés de cette inspection.

M. le Président. Savez-vous quelle en est la raison?

M. Dupuy. C'est qu'ils avaient moins de professeurs à voir dans chaque lycée, et qu'ils voient plus de lycées que nous chaque année.

M. le Président. De sorte que vous n'avez pas d'expérience personnelle de ce qu'est actuellement l'enseignement moderne.

M. Dupuy. Je l'ai vu à ses débuts. J'ai remarqué notamment, au lycée Buffon, tel sujet qui aurait très bien pu être placé au premier rang dans une classe de rhétorique, et qui d'ailleurs, est arrivé au même résultat que s'il avait suivi cette classe; puisqu'il est aujourd'hui agrégé d'une langue vivante (allemand), qu'il prépare dès à présent une seconde agrégation (anglais), et que très vraisemblablement il occupera un jour ou l'autre une situation assez importante dans le professorat.

Toutefois, je dois convenir que de pareils élèves sont des sujets exceptionnels et que l'enseignement moderne n'a pas eu les élèves qui en rehaussent le prestige; il a eu surtout, comme l'ancien enseignement spécial, des élèves plutôt un peu inférieurs.

M. le Président. Le personnel enseignant est-il bien adapté à cet enseignement moderne?

M. Dupuy. Il y aurait intérêt, selon moi, à ce que cet enseignement fut donné par n'importe quel personnel et, de préférence, par le meilleur.

M. le Président. Vous ne vous êtes pas occupé de l'étude des langues, monsieur Dupuy?

M. Dupuy. Non, monsieur le Président.

M. le Président. Nous passons alors aux examens et à la question du baccalauréat.

M. Dupuy. « Peut-on supprimer le baccalauréat? » Il me semble qu'on le doit.

M. le Président. Dans quel sens l'entendez-vous?

M. Dupuy. On devrait d'abord astreindre les élèves à des examens de passage tout à fait rigoureux pour monter d'une classe à l'autre; le baccalauréat ne devrait être que le dernier de ces examens.

M. le Président. Vous nous avez dit vous-même que ces examens n'étaient pas sérieux, comment les rendrait-on sévères?

M. Dupuy. C'est extrêmement simple; il n'y aurait qu'à exiger qu'ils le fussent et qu'à ne pas savoir mauvais gré aux proviseurs d'une diminution dans l'effectif de leurs établissements.

M. le Président. Ils s'en sauront peut-être mauvais gré à eux-mêmes.

M. Jacques Piou. Et le directeur de collège, qui est à la tête de son établissement et qui est intéressé à sa prospérité!

M. le Président. Feriez-vous surveiller les examens de passage par un délégué du recteur?

M. Dupuy. Assurément!

Dans un lycée, il est très vraisemblable que ce qu'il y aurait de mieux à faire, ce serait de constituer une sorte de jury des professeurs. Dans ces conditions, l'examen présenterait beaucoup de garanties. Il ne serait pas non plus sans avantage de faire présider ces examens par une personne entièrement désintéressée, prise en dehors de l'établissement, dans l'enseignement supérieur, par exemple.

M. le Président. Un professeur de faculté qui se transporterait dans les lycées?

M. Dupuy. Parfaitement. Ce qui me paraît essentiel, c'est que le baccalauréat disparaisse, parce que c'est lui qui empêche tous les progrès possibles. Toutes les réformes qu'on souhaite de faire dans l'enseignement secondaire paraîtront très difficiles si le baccalauréat subsiste et elles seront faciles s'il disparaît.

M. le Président. Vous n'entendez pas la suppression du baccalauréat en ce sens qu'on le rétablirait sous la forme d'examens spéciaux à l'entrée de chaque carrière? Vous voulez le remplacer par des examens de passage ou des examens de sortie comme on le propose aujourd'hui. Mais la question est de savoir ce que vous ferez pour l'enseignement libre.

Déposition de M. RAMBAUD.

M. le Président. Je n'ai pas besoin de dire, monsieur Rambaud, que vous avez été Ministre de l'Instruction publique, que vous êtes professeur à la Faculté des lettres et membre de l'Institut. Nous avons désiré vous entendre, pas tout à fait à la fin de l'enquête, comme d'autres Ministres de l'Instruction publique, mais au début, parce que vous avez pris l'initiative au Sénat d'un projet concernant le baccalauréat.

Désirez-vous vous expliquer sur cette question du baccalauréat et sur d'autres? Vous avez toute liberté.

M. Rambaud. Je m'expliquerai sur cette question et sur la plupart de celles qui se trouvent dans votre questionnaire.

Toutefois, si vous me le permettez, je laisserai de côté le premier paragraphe, c'est-à-dire tout ce qui concerne la statistique parce que je n'ai pas de documents particuliers et que dans les deux derniers rapports de la Commission du budget sur l'instruction publique on trouve des renseignements assez abondants en ce qui concerne la statistique de l'enseignement.

M. le Président. Nous la faisons faire en ce moment à la date du 31 décembre.

M. Rambaud. Sur le régime des lycées et collèges, une des questions du programme d'enquête que j'ai sous les yeux porte sur la manière dont sont nommés les principaux et les proviseurs.

En ce qui concerne ces fonctionnaires le Ministre a une liberté de choix à peu près absolue. Certains grades sont non pas exigés, mais préférés : les proviseurs ne sont pas tous agrégés, les principaux ne sont pas tous licenciés.

En général, comment arrêter ce choix?

Il est rare de trouver des professeurs qui se soient déjà désignés au choix du Ministre en s'occupant d'administration, et c'est cependant parmi les professeurs qu'on recrute les administrateurs. Le plus souvent on a la main heureuse, parfois on l'a moins heureuse. En tout cas, si l'on décide — ce que je crois très utile — de donner plus d'autorité aux chefs des établissements, il sera bon de les faire assister par un conseil comprenant les professeurs ou une partie des professeurs.

Le questionnaire mentionne les assemblées de professeurs et les conseils de discipline. Certainement ces assemblées sont très utiles et même nécessaires; elles seraient plus utiles si on les constituait d'une façon plus solide. Je suis obligé de faire appel à des souvenirs très lointains; à l'époque où j'étais professeur de lycée, on se réunissait chez le proviseur après une classe; pour beaucoup de nous, c'était une surcharge de travail; on avait d'autres devoirs à remplir, par exemple corriger les copies des élèves. Il y avait toujours des manquants; à la réunion suivante, c'étaient d'autres qui manquaient; dans ces conditions il était difficile que l'assemblée apportât quelque suite dans les idées. Peut-être conviendrait-il de ne pas convoquer, à propos de toutes les questions tous les professeurs; une assemblée générale risquera toujours d'être de pure forme; il suffirait de convoquer, à propos de chaque question, les plus compétents sur cette question. Si ces réunions sont fréquentes la charge sera toujours assez lourde pour chacun.

Et alors, comme le temps, pour ces travailleurs, est chose précieuse, il conviendrait de leur accorder une indemnité, une sorte de jeton de présence; on n'en serait que plus sûr de leur assiduité aux réunions, on serait même en droit de l'exiger.

Et ainsi l'autorité du principal ou du proviseur, renforcée par le conseil et aussi contrôlée et éclairée par lui, pourrait s'exercer au grand profit de l'établissement; je ne verrais aucun inconvénient, sous ces réserves, à doter nos lycées et collèges d'une certaine autonomie et j'y verrais beaucoup d'avantages.

N'avons-nous pas déjà donné une autonomie à nos facultés, à nos universités? Sans doute, il ne s'agirait pas d'une autonomie aussi large, mais il faudrait que nos lycées et collèges eussent quelques-unes des prérogatives accordées aux personnes morales, qu'ils fussent en effet

sités, de particuliers même, sous forme de donations, legs, fondations.

M. Marc Sauzet. Je voulais dire simplement tout à l'heure que, dans les lycées, il me paraît y avoir des difficultés toutes particulières qui résultent de l'internat; il y a là une maison à diriger, un côté administratif et des difficultés d'administration qui ne se rencontrent pas dans les universités.

M. Rambaud. Oui, c'est un ordre de difficultés spéciales à ces établissements; mais j'admets que le conseil des professeurs, avec les amis de la maison qu'on pourrait lui adjoindre, donneraient utilement leur avis même sur ces questions.

Couramment on dit : il ne faut pas mettre les enfants dans tel collège, il est mal construit, il est mal aménagé; la discipline y est trop rigoureuse; elle manque de souplesse; on n'y prend pas assez de souci de la propreté et de l'hygiène. Les conseils étudieraient les moyens de porter remède à cet état d'infériorité.

Le troisième paragraphe du programme soulève la question de l'internat. Je crois que sur l'internat même nous sommes tous d'accord. L'internat est un régime qui, en général, ne vaut pas l'éducation dans la famille. Mais, en admettant même que l'internat fût un mal, il faut bien reconnaître que, dans beaucoup de cas, c'est un mal inévitable. Pour y échapper il faudrait changer d'abord les mœurs; il faudrait que tous les parents, au moins quand ils le peuvent, se résignassent à ne nous envoyer que des externes. Mais ils ne le peuvent pas toujours : quand on habite un village ou un bourg, on est bien obligé de se séparer de ses enfants pour les envoyer, suivant les cas, dans une ville où il y a un collège, dans une ville où il y a un lycée.

Si on supprimait l'internat dans les établissements de l'Etat, il reparaîtrait à côté d'eux, et tout d'abord dans les établissements ecclésiastiques ou congréganistes. On a parlé de remplacer l'internat en commun par l'éducation dans des familles étrangères. Mais où trouver des familles auxquelles on confierait volontiers des enfants, qui les accueilleraient volontiers, et en nombre assez considérable pour remplacer complètement nos services d'internat? Ceux qui connaissent bien le monde universitaire savent qu'on rencontre la même répugnance chez les professeurs que dans les autres familles pour accueillir des étrangers au foyer. Oui, en Allemagne, en Angleterre, en Suisse, il est très facile de placer ses enfants dans une famille; chez nous il n'en va pas de même. Cela tient peut-être à ce que dans ces pays-là il y a plus de catégories de personnes en situation d'accueillir des pensionnaires et de donner aux familles les garanties suffisantes : par exemple, les pasteurs. Ils sont relativement peu nombreux chez nous; ils sont très nombreux dans les pays que je viens de nommer.

Vous étudiez, messieurs, les moyens d'associer plus étroitement les professeurs à l'œuvre de l'éducation. Posée de cette façon, elle est difficile à résoudre; assurément, les professeurs, même dans leurs heures de classe, donnent une éducation en même temps que l'instruction.

Il n'est guère possible à un professeur de rhétorique, d'histoire, surtout de philosophie, de ne pas, en même temps qu'il expose son cours, faire office d'éducateur, c'est-à-dire de ne pas inculquer aux élèves des principes de conduite, des impressions propres à hausser et ennoblir leurs cœurs.

Peut-être la question doit-elle être ainsi interprétée : les professeurs, pour s'associer à l'éducation de leurs élèves, devraient complètement mêler leur vie à la leur, habiter la maison même où ils donnent l'enseignement?

Ce serait revenir à une conception de l'Université antérieure à Napoléon, qu'il eut en grande faveur, puisqu'il concevait ses lycées avec des proviseurs, des censeurs, des professeurs célibataires et vivant dans la maison. C'est là un idéal qui s'éloigne un peu de celui qu'aujourd'hui nous avons en vue.

M. le Président. Un clergé laïque. (*Sourires.*)

M. Rambaud. La question du rôle des répétiteurs dans l'éducation n'est pas moins complexe. Avant de l'aborder, il convient de dire un mot sur le recrutement même des répétiteurs. On peut bien admettre qu'il est très rare qu'on ait la vocation innée du répétitorat; il est très rare qu'au début de la vie, dans les rêves de la dix-huitième année, on soit tourmenté par l'ambition de devenir répétiteur. Du moins, c'est l'exception. (*Rires.*)

Comment devient-on répétiteur? Après avoir conquis certains grades, après avoir subi certains examens, des jeunes hommes sont

arrêtés par l'impossibilité d'en enlever de plus hauts, de conquérir l'entrée de certaines carrières; ils sont entravés dans leur essor; et alors, des connaissances déjà acquises, ils ne voient d'autre usage à faire que celui que leur offre l'État dans certaines fonctions d'enseignement qui sont les plus modestes.

Que l'on considère la notable disproportion qui existe entre le nombre des candidats aux places de répétiteur qui sont élèves des lettres et le nombre de ceux qui sont élèves des sciences; il y a trois ou quatre fois plus de « scientifiques » que de « littéraires »; ce sont donc surtout les écoles dont l'entrée exige des études scientifiques, l'École polytechnique, l'École Saint-Cyr, même l'École centrale, qui arrêtent sur le seuil le plus grand nombre de candidats. Ils se rabattent, peut-être sans vocation enthousiaste, à solliciter l'entrée dans le répétitorat. La plupart n'ont que le grade de bachelier. D'autres ont pu conquérir un grade plus élevé, la licence; beaucoup ont deux licences de sciences. C'est l'État qui les a engagés dans cette voie en leur accordant des bourses d'enseignement secondaire, ou bien c'est la loi militaire qui les y a poussés. L'État n'a pu ensuite les placer dans les chaires de ses collèges, où le nombre des vacances est en rapport dérisoire avec celui des candidats. La plupart doivent borner leurs ambitions, du moins provisoirement, au répétitorat.

De ceux qui, licenciés ou simples bacheliers, y sont entrés, il convient de faire deux catégories. Dans la première se rangent ceux qui, entrés dans le répétitorat, espèrent en sortir par une autre porte. Les uns, comme je l'ai dit, aspirent au professorat dans les collèges, s'ils ne sont que licenciés, dans les lycées, s'ils arrivent à conquérir l'agrégation. Les autres poursuivent des études de droit ou de médecine.

Les uns et les autres, c'est ce qu'on pourrait appeler les passants dans le répétitorat; ils sont souvent les plus distingués; mais surtout ceux qui étudient la médecine ou le droit ne restent pas longtemps chez nous; durant ce temps ils ont été aussi des éducateurs en un certain sens, car ils ont donné à nos élèves le meilleur exemple, celui du travail.

Dans l'autre catégorie, il convient de ranger ceux qui, par les forces des circonstances, restent dans la carrière : à mesure que certaines illusions s'évanouissent, ils se résignent. Il deviennent répétiteurs de profession. Gardons-nous de dédaigner le concours qu'ils nous apportent. Il faut même s'occuper d'eux particulièrement, leur ménager une carrière dans nos services, leur rendre la maison habitable.

On a défini le répétitorat tantôt un passage, tantôt une carrière : il est à la fois l'un et l'autre, mais pour deux catégories différentes de sujets.

Au point de vue de l'éducation dans nos établissements, on a pu critiquer le rôle qu'y jouent les répétiteurs.

Je crois que les critiques ont en vue une époque déjà ancienne, où les répétiteurs n'étaient pas ce qu'ils sont aujourd'hui, c'est-à-dire des jeunes hommes qui n'ont échoué qu'à moitié dans leur effort pour s'élever, ou qui continuent cet effort dans d'autres directions scientifiques; très souvent, c'étaient des hommes qui avaient échoué, non pas seulement dans des carrières intellectuelles, mais dans toute espèce de carrières. Ce sont les types qu'ont exploités certains romanciers anglais ou français.

Aujourd'hui, ceux-mêmes qui sont condamnés par la force des choses à s'immobiliser dans le répétitorat sont très supérieurs en instruction et en moralité à ceux qu'ont connu ces romanciers. Ils peuvent être, même s'ils se résignent à ne pas s'élever davantage, d'excellents serviteurs, de très précieux serviteurs de l'Université. Il faut leur faire tous les avantages possibles pour qu'ils se plaisent dans la carrière où ils sont retenus; assurément, il faut les bien choisir; assurément il faut qu'ils se plient à certaine discipline; c'est indispensable dans leur intérêt comme dans ceux de nos établissements. Ils seraient de très bons surveillants de nos études, de très bons collaborateurs à l'éducation des élèves.

M. le Président. Croyez-vous qu'ils puissent participer à l'instruction sous une forme ou sous une autre?

M. Rambaud. Pour les heures de classe, il y a les professeurs; pour les heures d'étude, il y a les répétiteurs; c'est ici que leur activité pourrait s'exercer; c'est ici qu'elle s'exerce, parfois avec les meilleurs résultats. J'ai été interne un an à Louis-le-Grand; le répétiteur de mon étude nous rendait beaucoup de services; il en rendait surtout aux élèves

de la moyenne des classes, à ceux qui n'avaient pas bien compris le cours, auxquels un supplément d'explications était nécessaire.

M. le Président. Seriez-vous d'avis de donner au proviseur, en conseil ou seul, une participation à leur nomination?

Trouvez-vous bon qu'un répétiteur soit nommé par le ministre sans que le proviseur sache d'où il vient?

M. Rambaud. Le ministre les nomme, le plus souvent, sur la proposition des recteurs. Ceux-ci pourraient, à leur tour, recevoir les propositions des proviseurs. Ce service de nomination devrait être absolument décentralisé. Le ministre et ses collaborateurs de l'administration centrale ne sont pas nécessairement les mieux placés pour apprécier la valeur des candidats. Que sait-on de ceux-ci? Qu'ils ont tel ou tel grade? Les autorités locales sont assurément mieux placées : elles ont l'avantage de connaître non seulement les études, les grades, mais la personnalité même du candidat, et, ce qui a son importance, sa famille et ses relations. S'ils sont originaires de la région, ils ne s'attacheront que plus volontiers à l'établissement, et ce serait assurément un bien.

M. Isambert. Ne pensez-vous pas qu'il serait bon, surtout si le répétiteur est appelé à rendre ces services dans l'étude, qu'il y ait un peu plus de pénétration, de relations entre le corps des professeurs et celui des répétiteurs? Croyez-vous cela impossible?

M. Rambaud. Ce ne serait pas impossible : un maître d'études et un professeur qui veulent faire leur devoir, tout leur devoir, ont intérêt à rester en relations suivies.

M. le Président. En fait, dans certains lycées ils s'ignorent?

M. Rambaud. Pas partout. Pour ne parler que de mon expérience personnelle — elle est assez restreinte et elle date de loin — il m'a semblé que cette pénétration s'opérait. En tout cas, elle est très désirable.

Votre questionnaire parle aussi de la mesure où il conviendrait de laisser à nos élèves plus de liberté et de responsabilité.

Si nos établissements étaient installés comme le sont les établissements anglais, auxquels on les compare trop souvent pour nous humilier, la question serait bien plus facile à résoudre. Si, au lieu d'avoir nos lycées dans de grandes villes, en contact immédiat avec le boulevard ou la rue, nous les avions en pleine campagne, elle serait déjà tranchée.

M. le Président. Mais même dans l'établissement n'admettez-vous pas que sous la responsabilité du proviseur on puisse rendre moins militaire la discipline des grands élèves? M. Dupuy nous disait tout à l'heure que certains proviseurs avaient supprimé la surveillance dans les études et s'en étaient bien trouvés.

M. Rambaud. C'est évident pour les grands élèves, car ceux-là travaillent sérieusement; ils ont la préoccupation des examens, de l'entrée dans telle ou telle grande école; ils ne cherchent pas les occasions de perdre leur temps, au contraire.

M. le Président. N'y a-t-il pas intérêt à développer le plus tôt possible le sentiment de la responsabilité ?

M. Rambaud. Sans doute, mais nous ne devons pas oublier qu'il suffit de deux ou trois élèves qui ne veulent pas travailler pour troubler une étude de quarante.

M. le Président. Cela se voit même dans les Chambres. (*Rires.*)

Pourrait-on laisser une initiative au proviseur à ce point de vue?

M. Rambaud. Je crois que la solution de ces questions d'intérieur est celle que vous indiquez : s'en fier aux chefs d'établissements qui feraient des expériences, qui pourraient accorder certaines libertés, sauf à les reprendre si l'on en mésusait.

M. le Président. D'où vient que l'administration de l'instruction publique tient dans une tutelle si étroite tous les établissements et que tous les ans on multiplie les règlements?

M. Rambaud. Sont-ils si multipliés? En ce cas, cela tiendrait à des nécessités supérieures, parfois d'ordre budgétaire; l'État craint, par suite de certaines initiatives ou expériences, d'être engagé dans certaines dépenses, ou de voir diminuer le nombre des élèves.

M. le Président. Si on laissait plus d'initiative aux proviseurs et aux bureaux d'administration, ne s'ingénierait-on pas au contraire à réduire les dépenses inutiles? Mais aujourd'hui un proviseur pour faire une dépense insignifiante doit faire toute une procédure écrite.

M. Rambaud. Il en est dans les lycées

Votre questionnaire porte ensuite sur l'enseignement du latin et du grec.

J'estime que la première de ces langues doit rester la base de l'enseignement classique ; on ne possède vraiment pas une langue d'origine latine, comme la nôtre, si l'on n'a pas une connaissance assez approfondie du latin.

La plus grave des critiques formulées contre l'enseignement du latin et du grec revient à dire : Ce serait fort bien d'apprendre ces langues; mais, en sortant du lycée, les élèves ne les savent pas!

Ce n'est pas vrai pour le latin : non seulement les bons élèves, mais encore la moyenne des élèves en savent beaucoup à la fin de leurs études.

En revanche, c'est presque vrai pour le grec. Je n'irai pas jusqu'à recommander la solution radicale qui consisterait à supprimer cet enseignement. Celle qui consisterait à ne l'enseigner que dans certains établissements particuliers demanderait à être examinée de très près. Mais, sans aller si loin, n'y a-t-il pas à introduire quelques modifications dans la manière dont le grec est enseigné dans nos lycées et collèges. Si on sait peu de grec à la fin des études, n'est-ce point parce que son enseignement est inutilement compliqué?

Si nos élèves savent peu de grec, cela tient, en grande partie, à ce qu'on leur fait expliquer oralement et surtout traduire par écrit des auteurs de toute époque et de tout dialecte; parfois des auteurs qui ont raffiné jusqu'à l'excès la langue qu'ils écrivaient. Lorsqu'on passe d'un dialecte à un autre, d'un auteur à un autre, très souvent c'est comme si l'on passait d'une langue à une autre langue.

Si on limitait le choix ou l'explication des auteurs grecs à un choix d'auteurs qui ne furent ni des raffinés ni des décadents, — car il y a eu des auteurs « résolûment décadents » à toutes périodes de l'hellénisme, on apprendrait beaucoup plus de grec à nos élèves.

Mais si l'on perd son temps à leur faire expliquer, soit les chœurs des tragiques, soit Pindare ou tout autre « pindarisant », on ne peut aboutir à aucun résultat. Si jamais, monsieur le Président, vous rencontrez des hommes qui prétendent expliquer à livre ouvert Pindare ou les chœurs tragiques, vous pouvez être assuré qu'ils se vantent énormément.

M. le Président. Vous seriez d'avis de maintenir les études grecques dans l'enseignement classique?

M. Rambaud. Oui, mais en s'en tenant rigoureusement aux textes qui, après quelques exercices préparatoires, pourront se lire à livre ouvert, comme on lirait aujourd'hui des journaux imprimés à Athènes. On pourrait faire une exception en faveur d'Homère et d'Hérodote pour ce que l'antiquité de leurs ouvrages a de vénérable, et parce qu'au fond ils présentent peu de difficultés; mais une fois cet hommage rendu à Homère et au « père de l'histoire, » il faudrait s'en tenir à Démosthène, à Platon, à Xénophon, à Plutarque, à ceux, en un mot, dont la langue peut être apprise.

M. le Président. Croyez-vous qu'on puisse utilement, pour la culture de l'esprit et non pas seulement pour le baccalauréat, commencer le latin et le grec assez tard?

M. Rambaud. Je ne crois pas qu'il convienne de changer les points de départ établis par la réforme de 1881.

M. le Président. M. Dupuy disait tout à l'heure que plus tard on commençait cette étude, mieux cela valait.

M. Rambaud. Ce n'est pas possible pour une langue, comme le latin, par exemple, qu'il faut vraiment s'assimiler et dont l'assimilation demande du temps.

A la rigueur, on pourrait apprendre du latin en un an, mais ce que l'on aura appris de cette manière ne vaudra jamais la même somme de connaissances acquise, par la même somme de travail, en trois ans; en d'autres termes, le même nombre d'heures de latin concentrées en une seule année ou réparties entre plusieurs années ne s'équivalent pas entièrement. Avec les méthodes expéditives, on peut apprendre la langue, mais on ne s'en est pas pénétré. Elle n'a pu développer sa valeur éducative, et c'est cela qui importe.

M. le Président. En quatre ou cinq ans ne pensez-vous pas qu'on puisse s'assimiler ces langues?

M. Rambaud. Il est préférable que ce qu'on peut enseigner de latin soit réparti entre les six années de classes actuelles. Dans l'étude de cette langue, comme de toute autre, il y a une part faite à la mémoire; donc il faut que l'écolier y débute très jeune, lorsque sa mémoire a un don de réceptivité incomparable;

monsieur Rambaud, ce que vous pensez de l'enseignement moderne, tel qu'il a été constitué en 1890?

M. Rambaud. C'est une grosse question : en 1890, on n'a pas opéré une simple réforme dans les programmes existants; c'est un enseignement tout nouveau, se gouvernant par des idées toutes différentes, qu'on a inauguré de toutes pièces.

Quand M. Duruy a créé l'enseignement spécial, cet enseignement répondait à des besoins, à des demandes, à des desiderata très précis. Voici ce que pensaient et disaient nombre de pères de famille : « Au lycée, au collège, on consacre beaucoup de temps au grec et au latin; or je destine mon fils aux carrières de l'agriculture, de l'industrie, du commerce (depuis on a ajouté les carrières coloniales). Je ne veux faire de lui ni un médecin, ni un avocat, ni un fonctionnaire. Il n'a donc aucun besoin de ces langues classiques, et il n'en tirera jamais aucun profit; je voudrais simplement que mon fils sût parler et écrire correctement le français, qu'il y joignît la pratique d'une ou deux langues étrangères, qu'il connût suffisamment la géographie, l'histoire, les mathématiques: en un mot, ce qui sera nécessaire pour faire de lui un industriel ou un commerçant honorablement instruit. En outre, j'ai besoin qu'il mette promptement la main à la pâte; vos lycées et collèges me le gardent jusqu'à dix-huit ou vingt ans; il faudrait qu'on me le rendît, au plus tard, à quinze ou seize ans. » C'est alors que M. Duruy créa l'enseignement dit *spécial* et, tout de suite, sa réforme lui amena une clientèle considérable qui ne demandait rien aux fonctions publiques, ni aux carrières dites *libérales*. Si cet enseignement rencontra au début des difficultés, c'est qu'il se heurtait à quelques résistances dans le corps enseignant et, si ses élèves manquaient un peu d'éclat, c'est que précisément ils ne se souciaient pas de briller. L'expérience s'est donc faite, au début, dans des conditions assez défavorables; on n'avait pas encore formé des maîtres qui lui fussent spécialement affectés et se résignassent à former des élèves en moins de temps que n'en exigeait l'enseignement classique; enfin, d'une façon générale, ses élèves furent d'abord de qualité un peu inférieure; il n'en est pas moins vrai que l'enseignement spécial répondait exactement aux désirs des familles qui s'étaient détournées de l'autre, ainsi qu'aux intentions du ministre.

Cet enseignement durait cinq ou six ans; il comportait deux cycles. Quand les parents estimaient que leurs enfants possédaient un ensemble suffisant de connaissances, ils les reprenaient, soit à la fin du premier cycle, soit à la fin du second cycle; si leur ambition croissait, ils trouvaient un chemin de traverse pour les faire rejoindre l'enseignement classique, au moins pour la section des sciences.

La conception de l'enseignement moderne est très différente. Il répond à des besoins assurément moins précis, à des desiderata moins nettement formulés. Il ne tend pas à diminuer le nombre des fonctionnaires publics, au contraire. Il n'a point trouvé d'emblée, comme la création de M. Duruy, une clientèle à soi : il a dû prendre sur celle de l'enseignement classique, et nous verrons que, pour réussir, il lui faut absolument offrir une prime. Non, assurément, il ne s'adresse pas aux enfants de parents qui disaient à M. Duruy: « Délivrez-nous des Grecs et des Latins; nous voulons faire du commerce et de l'industrie. » Tout autre est le langage de la clientèle qu'il s'est recrutée : « Nous n'entendons pas renoncer du tout à entrer dans les grandes Écoles du Gouvernement; nous entendons, nous aussi, occuper les fonctions publiques, et même nous revendiquons le droit de nous faire inscrire à la Faculté de droit et à la Faculté de médecine. »

D'une part, cet enseignement prétend contenter la clientèle qu'avait rassemblée M. Duruy, puisqu'il s'est substitué à l'enseignement spécial, lequel a dû disparaître de nos programmes; d'autre part, il appelle à lui la clientèle de l'enseignement classique dans lequel il prétend confiner les amateurs désintéressés du grec et du latin. Au fond, il ne répond pleinement à aucun des deux fins qu'il s'est proposée!

Pour ceux qui ont uniquement en vue les carrières industrielles et commerciales, l'enseignement spécial valait mieux, parce qu'on en pouvait en sortir, au plus tard vers quinze ans, pour faire l'apprentissage des carrières industrielles, tandis que l'enseignement moderne comporte une durée égale, moins une seule année, à celle de l'enseignement classique.

Comme instrument d'éducation générale, assurément l'enseignement moderne n'est pas à dédaigner et, sauf certaines modifications à y introduire, je suis loin de le condamner.

Seulement quand il s'agit de ce qu'on appelle l'équivalence des sanctions, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit de conférer exactement les mêmes droits, d'ouvrir exactement les mêmes débouchés aux bacheliers de l'enseignement moderne et aux bacheliers de l'enseignement classique, j'ai à faire une première observation. On nous parle d'égalité entre les deux enseignements; en réalité, on introduit l'inégalité la plus flagrante au profit du premier.

Les bacheliers modernes ont en général une année d'études de moins que les bacheliers classiques : ce qui correspond généralement à une année d'âge de moins. Alors c'est une prime que l'on entend, sous prétexte d'égalité, accorder au premier.

Cette prime, cette prime d'une année d'études de moins avec les mêmes avantages au bout, provoquera nécessairement la désertion de l'enseignement classique, à supposer même que tout le monde le reconnait supérieur à l'enseignement moderne.

En France, quatre-vingt-dix-neuf fois sur cent, les parents s'inspirent d'idées utilitaires. Il n'y a pas de grandes fortunes en France et très peu de ces fortunes peuvent se maintenir sans le travail personnel; c'est une conséquence de l'égalité des partages, c'est le résultat de notre état social.

Or, le travail personnel, aux yeux de beaucoup, ne peut consister que dans les fonctions publiques ou dans les carrières libérales. Il ne faut donc pas s'imaginer que les parents français s'obstineront à laisser leurs fils dans les lycées classiques, si, avec une année d'études de moins, l'enseignement moderne doit leur ouvrir les mêmes carrières.

C'est là une première conséquence dont il convient de faire état.

Il est aussi une conséquence d'ordre politique qui ne doit pas nous échapper.

Quelque bons résultats que puisse donner l'enseignement moderne, si distingués que soient, à ce qu'on affirme, les élèves qui le suivent, il faut bien cependant que le baccalauréat moderne apparaisse plus facile à obtenir que le baccalauréat classique, puisque les écoles congréganistes dirigées par des maîtres dont vous n'avez pas le droit d'exiger d'autres garanties de capacité que le brevet primaire, préparent, dès maintenant, à cet examen. Si l'égalité absolue de sanction est accordée, la préparation au baccalauréat moderne, lequel ouvrira l'accès des Écoles de médecine et de droit, sera poussée avec une ardeur et une activité nouvelles par les établissements de cette catégorie.

Ce qu'il y a de surprenant, c'est le procès qu'on fait aux études classiques et au baccalauréat classique, leur disant : « Vous faites trop de fonctionnaires, trop de médecins, trop d'avocats; nous avons besoin, au contraire, d'agriculteurs, de commerçants, d'industriels, de colons. » Or, c'est précisément la production d'encore plus de fonctionnaires, de médecins, d'avocats, que l'on assigne comme but suprême et que l'on propose comme sanction et équivalence à l'enseignement moderne. Encore plus de fonctionnaires, ce qui serait déjà un mal; mais encore plus d'aspirants fonctionnaires, qui, ne trouvant pas de fonctions à remplir, augmenteront nécessairement la foule de ces déclassés dont nous ne pouvons que plaindre l'infortune.

Il me semble que le minimum que l'on puisse exiger de l'enseignement moderne, avant de lui accorder l'égalité absolue des sanctions, c'est que la durée des études n'y soit point inférieure à celle des études classiques. Pour cet objet, et aussi pour répondre à d'autres nécessités, un remaniement complet des programmes de l'enseignement moderne me paraît s'imposer. Puisqu'on demande l'égalité de sanction, qu'il y ait égalité dans la durée des études. Je me borne à demander cette égalité du temps d'études sans entrer dans une discussion de fond sur la valeur comparée des deux enseignements.

Le remaniement complet de ces programmes paraît encore plus nécessaire, monsieur le Président, lorsqu'on les a sous les yeux, ces programmes, tels qu'ils ont été fixés par l'arrêté du 15 juin 1891.

Les rédacteurs de ces programmes ont évidemment obéi à deux préoccupations : D'une part, ils ont voulu que l'enseignement moderne fût autant que possible équivalent au classique, avec un programme aussi riche et des promesses de haute culture aussi séduisantes; d'autre part, ils se sont inquiétés de ce

que penseraient les parents moins ambitieux qu'eux-mêmes. Ces parents n'allaient-ils pas dire : « Si vous gardez nos enfants aussi longtemps que dans l'enseignement classique, nous ne voyons pas ce que nous gagnons à votre réforme ! »

Pour répondre, dans une certaine mesure, à cette réclamation probable ils ont introduit dans le système nouveau le bénéfice d'une année d'études en moins.

Mais à quel prix !

Si vous avez eu sous les yeux, monsieur le Président, le programme de la *première-lettres*, vous avez dû être frappé de la surcharge.

M. le Président. Pour la *seconde* également.

M. Rambaud. J'ignore si les professeurs peuvent faire en un an ces cours si nombreux et si importants par leur objet, surtout s'il existe des élèves capables de se les assimiler. Que n'y trouve-t-on pas? Langue et littérature françaises, principaux chefs-d'œuvre grecs et latins en traduction française, philosophie (moins cependant l'histoire de la philosophie), principes de droit et économie politique, histoire contemporaine (le même cours que je trouve si démesuré dans le programme classique), géographie, histoire naturelle, langues et littératures étrangères. Et quoi encore? L'histoire de la civilisation universelle, l'histoire de l'art depuis les anciens peuples orientaux jusqu'aux temps modernes ! Ou il y a dans tout cela beaucoup de trompe-l'œil, ou ces cours sont impossibles à faire et à écouter en une seule année scolaire.

On pourrait faire une concession aux rédacteurs des programmes de l'enseignement moderne en leur disant : « Remaniez donc le programme de la *première*, peut-être celui de la *seconde*. Recherchez ce qui, dans les programmes des années précédentes, peut raisonnablement s'éliminer et faites-y rentrer un peu de ce qui encombre les programmes de votre *seconde* et de votre *première-lettres*. Ou bien, au-dessus de cette *première*, établissez une *première supérieure*, qui sera encore très largement occupée avec le superflu de la *première*, laquelle affiche la prétention d'équivaloir, à elle seule, à deux années d'études classiques : rhétorique et philosophie. Cette *première supérieure* sera précisément cette année qui est indispensable pour rétablir l'égalité de durée entre les études classiques et les études modernes et justifier, jusqu'à un certain point, l'égalité des sanctions.

Dans les études classiques, nous avons deux degrés de baccalauréat : l'examen de rhétorique et l'examen de philosophie.

Vous auriez, vous, le baccalauréat de la *seconde*, comme maintenant, celui de la *première*, comme maintenant, et à ces examens on pourrait laisser les sanctions et les récompenses qui leur sont déjà assurées. Mais, en outre, en faveur d'élèves plus ambitieux, pour leur ouvrir l'accès de l'École de droit ou de l'École de médecine, exigez au moins un examen supérieur correspondant à cette *première supérieure;* essayez d'introduire, dans les programmes de cette classe, les notions indispensables aux étudiants pour suivre avec fruit les cours de droit ou les cours de médecine.

On objecte : Mais on peut très bien faire de la médecine ou du droit sans connaître toutes les matières qu'on enseigne dans le classique.

Je répondrai que tout dépend de la façon dont on conçoit les études médicales ou juridiques, surtout de la façon dont on conçoit la carrière médicale ou juridique.

La médecine ne consiste pas uniquement à prescrire des remèdes et à pratiquer des opérations; elle consiste encore à bien connaître la nature de l'homme, les rapports du physique et du moral. Le médecin doit être essentiellement un psychologue. On guérit aussi avec des paroles, comme autrefois. Et qu'est-ce qu'un avocat ou un magistrat qui ne sauraient que du droit courant et de la procédure, sans pouvoir remonter aux principes et aux origines?

Et vraiment conviendrait-il que ceux qui comptent dans l'élite du pays, médecins et jurisconsultes, se sentent par trop inférieurs en haute culture à leurs clients ?

Il y a aussi de la philosophie dans le programme de la *première* moderne, c'est très vrai. Mais quelle philosophie? Celle qu'on enseignait dans les collèges quand j'étais écolier.

À cette époque on avait remplacé la philosophie par la logique, on y joignait un peu de psychologie et de théodicée dogmatique. Qu'y a-t-il de plus dans le programme philosophie de la *première* moderne? Or, ce qu'il y a d'intéressant dans l'étude de la philosophie, ce n'est pas telle ou telle construc-

tion dogmatique, comme celle de M. Cousin, par exemple ; ce n'est pas l'énumération des facultés de l'âme ou le numérotage des preuves de l'existence de Dieu ; c'est surtout l'exposé et la critique des grands systèmes qui ont occupé les plus éminents esprits du passé.

Voilà ce qui est surtout profitable pour la gymnastique de l'intelligence, pour la formation de la raison, pour l'accoutumance de l'esprit à la méditation des problèmes touchant à la notion de l'infini.

Je ne demande pas qu'on supprime la logique ; je prétends qu'au programme de l'enseignement moderne manquent les plus nobles parties, les parties les plus éducatrices de la philosophie.

M. le Président. Monsieur Rambaud, comme Ministre, vous avez vu les rapports des présidents de jury du baccalauréat moderne?

M. Rambaud. Je n'ai pas eu ces rapports entre les mains.

M. le Président. On doit les mettre à notre disposition.

M. Rambaud. M. Léon Bourgeois, dans son récent discours au concours général, cite des rapports de ce genre. J'en ai trouvé aussi l'indication dans l'exposé des motifs de la proposition de loi de M. Combes ; mais celui-ci ne nomme pas les auteurs de ces rapports.

M. le Président. Il y a M. Espinasse entre autres ; d'ailleurs nous avons demandé la collection de ces rapports.

Vous ne pouvez, par conséquent, pas nous dire les impressions qu'ils vous ont laissées?

M. Rambaud. Je préfère ne traiter que les questions que je crois bien connaître.

M. le Président. C'est tout naturel!

M. Rambaud. En ce qui touche la question de votre programme relative au personnel enseignant, je ferai une remarque :

A mon avis, le personnel de l'enseignement moderne ne doit pas être distinct de celui de l'enseignement classique.

M. Duruy avait créé un personnel pour l'enseignement spécial, une école normale d'enseignement spécial, une agrégation d'enseignement spécial. Il y fut contraint par certaines difficultés ou résistances qu'il avait rencontrées à ce moment, et qui ne se rencontreraient plus aujourd'hui. Les mêmes professeurs s'occupent aujourd'hui avec un zèle égal des deux enseignements, classique ou moderne ; et ce sont des professeurs du classique qui prennent parfois le plus à cœur les intérêts de l'enseignement moderne.

Ce qui subsiste aujourd'hui du personnel de l'enseignement spécial, on ne sait plus comment le classer, parce qu'il n'est exactement assimilable à rien. Ce n'est point un encouragement à créer une École normale ou des agrégations d'enseignement moderne.

M. le Président. Vous voudriez que ce personnel sortît de l'École normale, des agrégations?

M. Rambaud. De l'École normale supérieure ou des cours de nos Facultés, c'est pour moi équivalent.

M. le Président. Ne sent-on pas, dans l'enseignement moderne, l'absence d'un professeur qui représente le centre de cet enseignement? N'a-t-on pas songé à donner ce caractère au professeur de langues vivantes?

M. Rambaud. Je n'ai pas connaissance de ce projet.

M. le Président. Dans l'enseignement classique, nous avons le professeur de latin, de grec et en même temps de français qui occupe une place prépondérante dans cet enseignement, car tous les autres cours gravitent autour de lui.

On trouve que, dans l'enseignement moderne, on procède un peu trop par ordre dispersé.

M. Rambaud. Si la compétence du professeur de philosophie ne s'étendait pas à une seule classe, je revendiquerais pour lui cette place centrale dans l'enseignement moderne.

On pourrait aussi choisir le principal professeur de français.

M. le Président. A la condition qu'il sache les langues.

Voulez-vous venir à la question des examens, du baccalauréat?

M. Reauregard. Je désirerais présenter à M. Rambaud l'observation suivante :

Je ne pense pas qu'en parlant tout à l'heure de la sanction possible donnée au baccalauréat moderne, en ce qui concerne l'entrée dans les Facultés de droit, M. Rambaud ait entendu trancher un point très délicat.

Il a surtout insisté sur la question d'exiger une égale durée d'études pour le baccalauréat moderne ; mais il n'a pas envisagé cet autre côté très sérieux de la question : Je veux parler

de la presque impossibilité de faire de profondes études de droit sans savoir le latin.

M. Rambaud n'a pas traité ce sujet et mon observation a précisément pour but d'empêcher qu'on puisse tirer argument de sa déposition en ce sens.

M. Rambaud. Votre observation, monsieur Beauregard, garde toute sa portée.

Mais, à tout raisonnement, on peut opposer un contre-raisonnement, et dire par exemple : Pourquoi faire des études de droit profondes? Pourquoi étudier le droit romain, et Justinien, et Gaius? Est-ce que le Code civil ne suffit pas? C'est en grande partie pour ce motif que je me suis borné, ne pouvant pas tout dire, à fonder mon raisonnement sur des arguments d'intérêt général.

M. Beauregard. J'ai tenu simplement à constater que vous avez envisagé ainsi la question.

M. le Président. Nous arrivons au baccalauréat.

M. Rambaud. Vous avez bien voulu rappeler, monsieur le Président, que je viens de déposer une proposition de loi sur cette question. Mon honorable prédécesseur au Ministère, M. Combes, a également déposé au Sénat une proposition de loi sur le même objet. Ces propositions ressemblent beaucoup aux projets de loi que nous avions présentés à la Chambre, lui et moi, quand nous étions ministres de l'Instruction publique.

Le premier article de la proposition de M. Combes supprime le baccalauréat et le remplace par un certificat de fin d'étutes.

Je ne propose pas la suppression du baccalauréat et voici pourquoi :

S'il n'y avait pas de sanctions à la fin des études secondaires, s'il n'y avait pas des baccalauréats, nous en verrions, presque immédiatement, s'en créer d'autres, sous d'autres noms, qui se dresseraient à l'entrée de toutes les carrières : Enregistrement, écoles militaires, etc.

On saisit l'inconvénient de ces examens organisés par les diverses administrations : ou bien on n'y tiendrait aucun compte de la culture générale — ce qui serait grave, — ou bien on voudrait qu'ils témoignassent de cette culture générale, — et je me demande si ce ne serait pas encore plus dangereux.

Si l'on veut conserver une sanction à la fin des études secondaires, je ne vois pas — car il s'agit d'une question de mots et d'une querelle de mots, — pourquoi on ne conserverait pas le baccalauréat qui a pour lui cet avantage, comme certains impôts, qu'on y est habitué.

Certificat de fin d'études ; le mot est plus long; mais si le baccalauréat fait tout le mal qu'on lui reproche, le certificat de fin d'études ne sera guère plus innocent. Si on accuse le baccalauréat de créer une aristocratie, de détourner les jeunes gens des carrières industrielles, de les lancer dans la chasse aux emplois, est-ce que le certificat de fin d'études ne soulèvera pas les mêmes critiques?

Voilà pourquoi je ne propose pas la suppression du baccalauréat.

Quant à l'examen en lui-même, j'admets qu'il a besoin d'être amélioré.

Il date de 1808, il a passé par beaucoup de vissicitudes; nous arrivons à une époque où toutes les études ont été profondément remaniées ; je crois qu'il est nécessaire de le mettre en harmonie avec les modifications introduites dans le système même des études.

Les reproches sérieux qu'on peut adresser au baccalauréat, c'est qu'il présente trop d'aléa, et que, par ce caractère aléatoire, il pèse sur les études secondaires, leur ôtant de leur liberté, de leur sécurité et de leur dignité.

Le vrai remède aux inconvénients de l'examen, c'est de mettre les juges en état d'éclairer plus complètement leur conscience. Ils ne connaissent guère les candidats que par les copies que ceux-ci leur remettent et par les réponses un peu hâtives qui leur sont faites pendant le quart d'heure ou la demi-heure que durent les épreuves orales.

Or, par quel moyen arriverons-nous à ce que les examinateurs puissent mieux connaître les candidats? C'est, en premier lieu, d'autoriser les candidats à remettre un livret scolaire aussi complet que possible; en second lieu, c'est de faire que l'examen ne soit pas fait uniquement par des professeurs de l'enseignement supérieur.

Pourquoi? parce que les professeurs d'enseignement supérieur, de plus en plus, diffèrent de ceux d'il y a vingt ans. Ceux-ci avaient presque tous passé par le lycée, presque tous avaient été agrégés. Or, à mesure que l'enseignement supérieur tend à se diviser, à se spécialiser, à mesure que l'on confie plus exclusivement les chaires du haut enseignement à

Déposition de M. SÉAILLES.

M. le Président. Monsieur Séailles, vous êtes professeur à la faculté des lettres de l'Université de Paris. Vous avez reçu notre questionnaire, voulez-vous vous expliquer sur les points qui ont retenu votre attention ?

M. Séailles. J'ai reçu, en effet, le questionnaire, mais je n'en traiterai que peu de points, pensant que plus je serai bref plus je serai dans la note.

Le premier point auquel je me suis arrêté, c'est la question de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne.

A mon sens, quand on veut connaître les moyens à employer, il faut savoir quelle est la fin que l'on veut atteindre. Quelle doit être la fin de l'enseignement? Un enseignement n'est pas une accumulation de marchandises dans un magasin ; il est destiné à exercer l'activité de l'esprit, à former des intelligences, à faire des gens capables de juger par eux-mêmes, des hommes qui sachent penser et vouloir.

De ce point de vue quelle est la fin de l'enseignement classique? et quels moyens lui répondent?

Il ne faut pas avoir la prétention de faire sortir de l'école un petit savant ; nous voulons faire un homme capable d'agir en s'appuyant sur des principes théoriques, car ce qui doit distinguer certaines fonctions, c'est que la pratique s'y relie à une théorie. C'est ce qui arrive notamment pour les médecins, les avocats et les savants.

Dans ces conditions il me semble que l'enseignement classique doit être un enseignement de culture générale et que par là on peut avoir un criterium pour savoir ce qu'on peut supprimer des programmes. D'une façon générale on peut dire qu'on peut supprimer des programmes tout ce qui n'est que renseignement, document, matière, tout ce qu'on peut trouver quelque part, quand on en a besoin. Un esprit bien fait ou plutôt préparé à bien faire n'est pas un dictionnaire encyclopédique. Vous pouvez restreindre les matières de l'enseignement parce qu'elles ne sont destinées qu'à former une activité : prenez-en ce qu'il en faut pour que l'esprit soit vraiment actif, vivant, capable de réfléchir, de raisonner, et qu'il ait la substance nécessaire pour ne pas tourner à vide.

Napoléon disait que l'Université était instituée pour enseigner le latin et les mathématiques. Ce n'est pas si faux que cela en a l'air ; il réduit les matières, mais au fond le latin développe la culture de l'esprit dans le sens du raisonnement sur les idées complexes et de l'imagination et les mathématiques dans le sens du raisonnement pur. Avec le développement des sciences physiques et chimiques, il faudrait qu'on enseignât la physique et la chimie, au moins ce qu'il en faut pour qu'un esprit ait conscience de la conception générale actuelle de l'univers et des méthodes employées, qui sont aussi des procédés nécessaires de la pensée.

Toute science est intéressante, mais ce n'est pas une raison pour la faire entrer dans un programme d'éducation classique ; ce qui doit servir de criterium, c'est la mesure dans laquelle cette science peut servir au développement de l'esprit et de la pensée.

J'arrive à l'enseignement moderne : je ne suis pas d'avis de confondre l'enseignement moderne et l'enseignement classique, parce que, si on fait cette confusion, il va y avoir un trou entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement classique. Vous voulez développer ici encore une activité et une activité d'ailleurs qui reposera aussi sur une théorie, mais une activité surtout pratique ; vous voulez faire des industriels, des commerçants, des gens qui soient capables d'apporter dans l'activité pratique de l'intelligence et de l'initiative et capables de nous mettre en état de lutter contre nos rivaux dans le monde ; si vous faites ici encore des gens de lettres, de parole et de spéculation, je crois que vous manquez votre but.

On est d'accord pour dire qu'il ne faut pas trop de fonctionnaires, qu'il faut agir et faire des hommes d'action ; on nous propose à tort ou à raison un idéal anglo-saxon et au terme

on cherche à faciliter l'entrée dans les fonctions publiques en diminuant les conditions de capacité exigées jusqu'ici.

Il me semble qu'il y a là un cercle vicieux. L'enseignement moderne peut être extrêmement utile si l'on s'efforce de développer ce qu'on veut développer, c'est-à-dire l'activité des esprits, mais des esprits tournés plutôt vers l'action et la pratique.

M. le Président. Tel qu'il est constitué, l'enseignement moderne vous paraît-il répondre à cet objectif?

M. Séailles. Je ne crois pas, parce que l'on s'est surtout préoccupé de théorie; on a voulu opposer une éducation théorique à une éducation théorique, un idéal à un autre idéal, mais on ne s'est pas occupé de faire un programme ayant une fin spéciale; on a doublé avec plus ou moins de succès l'enseignement classique; on a oublié ce qui importait : la création d'un enseignement où la culture générale fût dirigée dans le sens de la pratique, de l'action.

M. Perreau. Je voudrais préciser un point.

Dans les programmes de l'enseignement moderne actuel il y a, je crois, la connaissance dans la traduction des chefs-d'œuvre de la langue latine et de la langue grecque.

Je demanderai à M. Séailles s'il ne considère pas qu'introduire dans les programmes de l'enseignement moderne des connaissances de cette nature c'est manquer à l'esprit même du programme.

M. Séailles. D'autant plus que les traductions sont généralement assez mal faites.

Pour les langues vivantes j'ai une expérience comme professeur de l'Université. Je demande à mes élèves, au début de mon cours, quels sont ceux qui savent l'anglais ou l'allemand, et il n'y a pas beaucoup de mains qui se lèvent. Mes élèves sortent de l'enseignement classique, mais je ne crois pas que dans les autres enseignements il y ait des résultats beaucoup supérieurs.

Pour l'enseignement des langues vivantes — je crois que cette question est posée — je sais par expérience personnelle que le contact avec l'étranger est absolument nécessaire. J'ai été en Allemagne en 1882, sachant l'allemand puisque je faisais des comptes rendus de livres philosophiques allemands dans la *Revue philosophique;* je croyais que j'allais arriver en Allemagne et parler allemand; on ne me comprenait pas et je ne comprenais pas les autres, et il m'a fallu plusieurs mois pour arriver à causer avec aisance. Si on ne réussit pas — il y a peut-être des procédés multiples pour cela — à faire que les élèves aillent en Allemagne ou en Angleterre, on n'aura qu'une apparence d'enseignement pratique. Pour la pratique de la langue, qui à mon sens devrait répondre à l'enseignement moderne, un séjour à l'étranger est nécessaire.

Je passe à la question de l'éducation : le choix des proviseurs est tantôt bon et tantôt mauvais. En somme le proviseur n'a qu'un souci, c'est d'administrer le plus régulièrement possible; c'est un administrateur, et le fond de l'administration chez nous se résume dans cette formule : ne pas se faire d'affaires (*Rires*), c'est-à-dire s'abriter derrière des commissions, des règlements, agir par routine.

Il y a une éducation dans l'Université, elle est toute entière dans l'instruction. On exagère à tort la séparation de ces deux termes : l'instruction est une éducation, et cela est si vrai qu'on peut se servir de l'instruction même pour atrophier l'esprit, pour en faire une sorte de machine docile, lui donner des habitudes qui dirigent la pensée et la suppriment en tant qu'initiative, en tant qu'instrument de découverte et d'invention. Le souci de l'Université, en somme, c'est de faire des esprits libres, c'est-à-dire des esprits réfléchis qui aient le courage de juger, et ce n'est pas une mauvaise chose, parce que nous croyons que dans tous les esprits il y a quelque chose d'universel et que c'est peut-être à la condition même de penser par soi-même qu'on rencontre la pensée la plus humaine.

Mais, à côté de cette éducation par l'instruction, il y en a une autre. Si l'instruction dans l'Université est libérale je crois que — par des raisons d'ailleurs dont je ne rends pas les hommes responsables — l'éducation proprement dite a plutôt un caractère oppressif, et c'est bien simple. Il y a deux sortes de lycées : il y a les grands lycées et les petits lycées.

Dans les grands lycées vous avez 400, 500, 600 et jusqu'à 800 internes; par conséquent le lycée ne peut être qu'une caserne, chaque élève est un numéro et il est impossible, quels que soient l'attention et le scrupule du proviseur et du censeur, qu'ils connaissent les élèves même par leur nom. Dans ces conditions, pensez-vous qu'il soit possible d'avoir une édu-

cation proprement dite? C'est là ce qui, je crois, a rendu vaines les réformes très généreuses et très libérales qu'on a essayé de faire sur l'inspiration de M. Marion. Ce n'est pas M. Marion qui avait tort; c'est le lycée tel qu'il est constitué qui rend bien difficile, sinon impossible, une éducation libérale.

Dans une grande caserne, un très grand nombre d'éléments impersonnels ne peut s'ordonner que sous l'action d'une discipline extérieure et toute de contrainte. Il faudrait que chacun pût avoir sa vie propre et morale, que chacun pût exister, pour cela être connu, mais cette condition de toute éducation véritable ne peut être remplie. Avec les meilleures intentions du monde, on a voulu changer l'âme, sans toucher au corps; on a affaibli la discipline, on n'a pas créé l'autorité morale. Le lycée est resté la machine impersonnelle : imaginez une machine dont on desserrerait un peu toutes les vis, tous les rouages, et qu'on laisserait aller comme devant; la machine marcherait plus mal, elle n'aurait pas été changée, et l'ingénieur paraîtrait naïf qui s'étonnerait de n'avoir pas obtenu de meilleurs résultats par un procédé si simple.

Je crois que l'internat a cet inconvénient de rendre impossible une discipline autre qu'une discipline extérieure et matérielle. Or, seule, l'éducation qui vient du dedans développe la volonté et fait appel à ses énergies. Je considère donc ce défaut que je signale comme une espèce de fatalité qui résulte de la nature même de l'institution des grands internats.

Dans les petits lycées, c'est autre chose : on obtient la dépopulation par les efforts mêmes qu'on fait pour l'empêcher. En effet, l'idéal du proviseur, dans un petit lycée, c'est d'avoir de l'avancement; et sa plus grande crainte est de perdre un de ses élèves : mais il y a de mauvais élèves, et le fond de la discipline serait de s'en débarrasser. Si vous reculez devant cette nécessité, vous rendez la discipline difficile et presque impossible et alors vous déconsidérez de plus en plus l'établissement. Ici encore, je n'accuse pas les personnes, mais c'est un effet de cette inquiétude du proviseur qui est surtout préoccupé de ne pas voir le nombre des élèves diminuer sous son administration.

Il en résulte aussi des difficultés dans la tâche du maître d'études, ce qui fait que le maître d'études n'a pas l'autorité et le zèle qu'on pourrait attendre de lui.

Je connais beaucoup de maîtres d'études qui ne demanderaient pas mieux que de bien faire, mais c'est toujours difficile de bien faire. Il m'est arrivé d'envoyer de ces jeunes gens dans les lycées, et je leur disais qu'il n'y a pas de petite besogne, que leur besogne est extrêmement importante, capitale même dans un établissement d'enseignement secondaire; ils arrivaient pleins de zèle, d'ardeur; ils s'efforçaient de faire une discipline morale, de connaître les élèves, de les attacher à eux et d'agir par des procédés éducateurs. Mais aussitôt l'inquiétude s'emparait de l'Administration, on disait : il ne fait pas comme les autres, c'est un mauvais esprit; et parce que ce garçon arrivait plein de zèle et n'aspirait qu'à bien faire, on se débarrassait de lui.

D'ailleurs je dois faire publier prochainement le récit d'une année d'expérience d'un de ces jeunes répétiteurs, et je pourrai vous faire communiquer cette petite confession quand elle aura paru. L'auteur est encore répétiteur, mais pas dans le même établissement; on n'avait rien à lui reprocher, mais l'initiative de l'individu qui ne fait pas ce qui se fait autour de lui inquiète; parce que, précisément, l'idéal d'un lycée, c'est d'être quelque chose qui marche régulièrement, qui marche par des règlements, sans l'initiative de personne. Mais toute éducation est vie, parce qu'elle est création de vie. Comment avoir des vivants quand on a toujours peur et que c'est la vie des autres qui inquiète le plus?

Je crois d'ailleurs que ce que je dis ici pour l'Université pourrait s'appliquer à bien d'autres corps.

M. le Président. Vous avez tout à fait raison.

M. Séailles. L'éducation, ne l'oublions pas, est la chose essentielle. Nous n'aurons rien fait, tant que nous n'aurons pas reconnu sincèrement les graves lacunes de notre système. Ici je voudrais d'abord la franchise d'avouer le mal et la ferme volonté d'y porter remède. Loin d'être : le plus d'internes possibles dans un lycée, l'idéal doit être : peu d'internes. En Allemagne, le maximum, dans les rares internats, est, je crois, de cent soixante-dix. Nous interdisons, sous une forme ou sous une autre, aux professeurs d'avoir des élèves chez eux, c'est une concurrence! Il faudrait les y encourager; il faudrait créer des maîtres-répétiteurs externes, mariés, ayant un

groupes d'élèves, une petite famille; il faudrait, au lycée même, donner au maître-répétiteur un rôle au moins égal à celui du professeur. D'ailleurs ces réformes ne peuvent être exécutées d'un seul coup, à un roulement de tambour, selon la formule française. Il faudrait faire des essais, des expériences, avoir l'audace d'une certaine variété. Je n'ai pas besoin de dire que je sais toute la vanité d'un pareil vœu.

Je ne dirai plus que quelques mots au sujet du baccalauréat.

Quand j'étais professeur de lycée, pendant environ six années, l'intérêt que j'attachais au baccalauréat, c'est que je voyais bien qu'il stimulait les énergies; j'étais professeur dans le Nord et j'avais des élèves un peu endormis : le baccalauréat avait l'avantage de les réveiller. C'est à peu près le seul avantage que je lui ai reconnu.

Comme professeur de l'enseignement supérieur, je ne lui en ai plus reconnu du tout.

Cependant, voici ce que je pense.

Puisque ce qui m'attachait au baccalauréat, quand j'étais professeur de l'enseignement secondaire, c'était le stimulant, il me semble qu'on pourrait garder le stimulant par les examens de passage qu'il faudrait faire par progression de plus en plus en plus difficile, jusqu'à la rhétorique et la philosophie, en se montrant plus facile dans les classes antérieures pour ne pas arrêter au passage un enfant dont l'intelligence se développe lentement.

Mais cette solution est mixte et nous aimons en général les solutions tranchantes. Je serais partisan d'accorder l'exemption d'examen aux élèves de nos établissements secondaires qui nous paraîtraient présenter des garanties suffisantes; quant aux autres, ils rentreraient dans la catégorie des inconnus et ils passeraient les examens comme tous les autres citoyens français.

Au sujet des examens, je crois que ce que disait M. Rambaud tout à l'heure est très juste, qu'il y a parmi les professeurs de l'enseignement supérieur des professeurs qui n'ont jamais appartenu à un établissement d'enseignement secondaire, qui de plus sont spécialistes, et, quand on passe sa vie à faire quelque chose, on a bien de la peine à croire que cette chose n'est pas essentielle à l'humanité, de sorte que le spécialiste est tenté de poser beaucoup de questions sur sa spécialité. J'ai vu refuser des élèves au baccalauréat parce qu'ils ne savaient pas sur quel terrain était construite la ferme de leur père. (*Sourires.*)

Il vaudrait peut-être mieux poser les questions sous une forme plus générale. Comme je le disais au professeur : Il est important de savoir faire une omelette et vous ne seriez peut-être pas capable de la faire.

Pour le baccalauréat je crois que le système que je propose, au point de vue pratique, aurait l'avantage de diminuer le nombre des examens et de simplifier le travail puisque le baccalauréat deviendrait une sorte de conquête qui se ferait dans la classe elle-même sous l'œil des maîtres, et quant aux élèves qui ne l'obtiendraient pas de cette façon ils n'auraient pas à se plaindre puisqu'ils se retrouveraient dans les conditions du régime actuel et traditionnel.

Voilà ce que j'avais à dire.

M. le Président. Vos idées se rapprochent tout à fait de celles de M. Seignobos.

M. Isambert. Déjà plusieurs déposants ont proposé d'exempter du baccalauréat l'élite des classes.

M. Séailles. Il est certain qu'à Louis-le-Grand par exemple, les vingt premiers élèves d'une classe pourraient en être exemptés. Quand ils manquent une composition, je consulte leur livret et cette consultation m'amène à les recevoir. J'applique cette règle et je considère qu'un élève qui est dans les quinze premiers à Louis-le-Grand ne doit pas être refusé au baccalauréat.

Cette règle serait observée que cela n'en vaudrait que mieux.

M. le Président. Nous vous sommes très reconnaissants, monsieur Séailles, d'avoir bien voulu répondre à notre appel.

Séance du Vendredi 3 février.

Présidence de M. RIBOT.

Déposition de M. FOUILLÉE.

M. le Président. Nous avions demandé à M. Fouillée, membre de l'Institut, ancien maître de conférences à l'École normale, de venir exposer devant la Commission les idées qu'il a défendues avec tant de talent et d'autorité dans ses livres sur l'éducation. M. Fouillée, malheureusement éloigné de Paris, m'a envoyé un résumé de la déposition qu'il aurait faite. Je m'empresse de vous en donner communication.

Déposition de M. Fouillée. — La crise de l'enseignement secondaire a pour cause la concurrence rendue de plus en plus facile : 1° par l'abaissement général des études classiques; 2° par l'invasion dans les programmes d'études scientifiques mal comprises, permettant l'usage de la mémoire et des méthodes artificielles de bourrage, à la portée de tous; 3° par la création de l'enseignement moderne, qui a permis au clergé, aux congrégations, aux écoles primaires, de faire concurrence avec succès aux lycées et collèges, de faire entrer leurs élèves dans les grandes écoles, dans les administrations; 4° par les débouchés successivement accordés à l'enseignement moderne par différents ministres (sans consulter l'Université) et qui l'ont orienté à rebours de sa destination, vers les carrières réservées jadis aux classiques; 5° par les armes que l'Université a données contre elle-même, en changeant ses programmes sous des pressions politiques, en affaiblissant la discipline, en oubliant que son vrai intérêt est dans l'élévation des études, intérêt qui se confond avec celui de la nation même. C'est seulement sur les hauteurs qu'elle n'a aucune rivalité à craindre. Elle doit conserver cette supériorité naturelle au lieu d'acquérir un monopole artificiel.

Le remède est donc de hausser tous les niveaux, d'être sévère dans les examens, de fermer les débouchés des professions libérales, des fonctions administratives, des grandes écoles à ceux qui n'ont pas reçu l'éducation la plus élevée, à la fois littéraire, scientifique et philosophique.

Éliminez des examens ce qui s'adresse surtout à la mémoire, exigez une culture lente et complète de l'esprit, au lieu d'un emmagasinage de connaissances, surtout supprimez le baccalauréat moderne pour le remplacer par un certificat d'études pratiques; enfin relevez le niveau du baccalauréat classique et rendez-le moins accessible : ainsi vous mettrez fin à la concurrence des préparations d'ordre inférieur.

Éducation.

Régime de l'internat. Mauvais, mais réformable et indispensable en France, où les mœurs anglaises et germaniques seraient désastreuses. La campagne menée contre l'internat par des universitaires imprévoyants fait que les parents envoient leurs enfants non dans des externats mais dans des internats libres ou congréganistes, qui sous le rapport de la surveillance et des mœurs sont les pires de tous. Voilà l'unique résultat obtenu.

Comment pourrait-on associer plus étroitement les professeurs à l'œuvre de l'éducation ? En leur donnant à eux-mêmes une forte éducation philosophique, morale et sociale. Toute pédagogie autre que la philosophie est un leurre.

Organisation de l'enseignement.

Quelles mesures pourraient être prises pour mieux assurer la préparation des professeurs, au point de vue professionnel? Exiger — que tous les professeurs, y compris ceux de grammaire, d'histoire et de sciences, aient fait de bonnes études philosophiques. Cela est nécessaire et suffisant.

Concours d'agrégation. Utilité d'un stage dans les Universités. Inutile. Introduire, dans tous les concours d'agrégation, quels qu'ils soient, une épreuve de dissertation sur un sujet de philosophie ou de morale.

ENSEIGNEMENT CLASSIQUE.

Doit-il être étendu ou restreint? Dans quelle mesure? Ni étendu, ni restreint, mais réformé.

Quelle doit être la durée normale des études? La durée actuelle, avec un enseignement un peu plus court pour ceux qui se destinent aux grandes écoles, mais avec maintien, pour tous les élèves, de la philosophie et même de la rhétorique, ainsi que de trois classes de latin par semaine. Dans les dernières années, établir entre les diverses sciences des substitutions possibles et des équivalences.

Les programmes ne sont-ils pas surchargés? Sur quoi devraient porter les allégements? — En retrancher les deux tiers; supprimer la philologie, la métrique, l'histoire détaillée des littératures, les analyses mnémoniques d'auteurs non lus, les détails futiles d'histoire, les nomenclatures géographiques, les détails superflus des sciences physiques et naturelles; supprimer le grec pour les élèves qui se préparent aux carrières scientifiques, le rendre facultatif pour les autres. Réduire les classes de latin à trois par semaine, en simplifiant les méthodes et en exigeant deux versions par semaine et des explications orales.

Le mieux serait d'établir dans les études, à partir de la troisième, une subdivision littéraire et des subdivisons scientifiques, où le grec et même une partie des classes de latin feraient place aux sciences, soit mathématiques et physiques, soit naturelles, mais avec les classe de français en commun, ainsi que les classes de latin fondamentales, les classes d'histoire et surtout les classes de philosophie, qui, sous aucun prétexte, ne doivent devenir pour personne facultatives (1). La philosophie est le complément nécessaire et la marque finale de toute instruction vraiment secondaire, qu'elle soit littéraire ou scientifique, qu'elle prépare au professorat, à la médecine, au droit, aux grandes écoles du Gouvernement et même aux grandes carrières industrielles. Le cours de philosophie doit donc être obligatoire pour tous; et il doit être conçu de manière à fournir aux élèves des principes moraux et sociaux, dont nous avons plus que jamais besoin dans notre époque de dissolution religieuse. La montée des sciences morales et sociales sera la caractéristique du siècle prochain, et l'éducation universitaire doit la favoriser.

Nous ne revenons pas ainsi purement et simplement à la « division scientifique » de l'ancienne bifurcation : nous assurons une place considérable aux études littéraires, à la philosophie, aux sciences sociales. C'est même pour rendre cette place possible que, libre de toute superstition gréco-latine, nous consentons à rendre le grec facultatif et nous diminuons dans une une mesure équitable la part du latin, mais en conservant ce qui est nécessaire au maintien de la grande tradition nationale et internationale.

ENSEIGNEMENT MODERNE.

Y a-t-il lieu de le développer? Pas dans le sens actuel. Il faut donner à l'enseignement moderne une orientation franchement pratique, industrielle et commerciale, au lieu d'en vouloir faire des humanités rivales de l'enseignement classique, faisant avec lui double emploi, destinées à le ruiner et à ruiner du même coup l'Université, au profit des Frères et des petits Séminaires. L'enseignement moderne conçu à la façon actuelle sera la perte de l'enseignement secondaire tout entier, sans aucune compensation industrielle ou coloniale. Il faut, dans l'enseignement moderne, imiter les écoles réelles d'Allemagne et ne pas vouloir imiter les gymnases classiques.

(1) 3 classes (6 heures) pour le latin.

1 classe 1/2 (3 heures) pour le français.

1 classe 1/2 (3 heures) pour les langues vivantes.

1 classe 1/2 (3 heures) pour l'histoire et la géographie.

3 classes (5 heures 1/2) pour les sciences.

Voilà la proportion vraie, à la fois conforme à la théorie et aux besoins pratiques.

Nous obtenons ainsi, dans l'enseignement classique, tous les avantages de l'enseignement moderne, avec cette différence que nous remplaçons par le latin une des deux langues vivantes demandées aux modernes. En d'autres termes, nous substituons le latin, soit à l'anglais, soit à l'allemand, soit à l'italien, soit à l'espagnol. Mais la pratique du latin est autant de gagné pour le français, dont elle abrège l'étude. En outre, le latin est l'introduction naturelle à l'italien et à l'espagnol. Il reste donc, pour les élèves, une grande langue vivante, allemand ou anglais, sérieusement étudiée, uniquement en vue des besoins pratiques, sans prétentions littéraires. Et, grâce à cette combinaison, l'instruction scientifique est complète pour tous, de même que l'instruction philosophique et morale, de même que l'instruction littéraire.

En Allemagne, il y a : 1° des « gymnases classiques », gréco-latins et littéraires ; 2° des « gymnases réels », latins et scientifiques, enfin 3° des « écoles réelles », scientifiques et pratiques, sans latin. Il faut dans nos lycées, avec un grand enseignement commun, franco-latin et philosophique, établir : 1° une division littéraire (gymnase) et 2° des divisions scientifiques (réal-gymnase). Quant à l'enseignement moderne, il doit redevenir l'équivalent de l' « École réelle ». Les sanctions et débouchés doivent être absolument différents pour les trois enseignements. quoiqu'on doive laisser des passages possibles d'un enseignement à l'autre.

L'enseignement moderne est moins long et moins élevé. Il ne doit donc pas être traité en égal du classique. La limite d'âge minimum pour se présenter au baccalauréat est sans doute de seize ans pour les modernes comme pour les classiques ; mais est-ce d'ordinaire à seize ans que les élèves sortent de philosophie pour se présenter au baccalauréat ? Et quand même tous les élèves se présenteraient à seize ans, il resterait vrai que le cycle d'études préparatoires aurait été plus court pour les uns et plus long pour les autres. En outre, les élèves « modernes » viennent d'un milieu social fort honorable et digne du plus grand intérêt, mais moins cultivé et plus primaire ; ils ont eu des professeurs excellents, mais inférieurs par les titres et par la culture générale aux professeurs de l'enseignement classique ; ils n'ont même pas de maître principal ni de direction une, et ils roulent d'un cours à l'autre ; enfin ils restent plus de temps dans les classes primaires, moins de temps dans les classes vraiment secondaires, dont le cycle est abrégé pour eux ; rapprochés ainsi de l'ancien enseignement spécial, tiraillés entre la direction utilitaire et la direction libérale, ils sont nécessairement plus éloignés des « humanités » proprement dites. Et malgré ces conditions défavorables, inhérentes à une conception bâtarde et indécise, on voudrait nous persuader que le niveau général de l'enseignement spécial modernisé est aussi élevé que celui de l'enseignement classique ! Qui veut-on tromper ici ?

Un certain nombre de collèges ecclésiastiques ont introduit l'enseignement moderne dans leurs programmes ; mais, selon la constatation impartiale du Père Burnichon, de la Société de Jésus (*Études religieuses*, janv. 1899, p. 22) « assurément ce sont les pensionnats de Frères qui peuvent revendiquer la plus grande part des candidats que l'Université ne reconnaît pas pour siens. » Cette origine montre jusqu'à quel point il est vrai que les deux enseignements (classique et moderne) sont égaux !

Même fortifié et allongé, l'enseignement *sans latin* restera toujours accessible aux Frères, aux instituteurs, etc.

L'assimilation ou le parallélisme entre les deux ordres d'enseignement est donc une flagrante injustice, qui serait nuisible aux deux à la fois et les empêcherait l'un et l'autre de suivre leur voie propre.

On pourrait sans doute, théoriquement, dans un pays sans traditions et sans voisins, concevoir un enseignement qui, sous le nom « d'Humanités modernes, » remplaçant le grec et le latin par deux langues vivantes, se partagerait avec les « Humanités classiques » l'éducation littéraire de la jeunesse, à la condition d'avoir, dans l'étude de la grammaire, de l'histoire, de la littérature, des sciences, une base commune, dans l'étude de la philosophie, un même couronnement ; à la condition aussi d'avoir une égale durée et un même nombre de classes. Mais que gagnerait-on à faciliter encore ainsi les études littéraires, à multiplier le nombre déjà excessif des humanistes et des bacheliers, à rendre plus faciles la concurrence de l'enseignement libre et celle de l'enseignement primaire ?

Il est nuisible d'établir deux types d'enseignement humaniste. Prétend-on leur donner une même inspiration et les mêmes droits ? Ils se nuiront mutuellement et il faudra bien que l'un fasse décliner l'autre, sans que le vainqueur y gagne rien. Le prétendu « parallélisme » n'existera que sur le papier. Ce sera l'enseignement le plus facile et le plus populaire, c'est-à-dire le moins élevé, qui finira par l'emporter ; seules, les raisons de tradition ou de mode conserveront aux classiques une petite clientèle, qui se croira alors d'une essence supérieure, et qui sera une base de sélection insuffisante. Ne divisons pas l'enseignement contre lui-même ; maintenons un type unique d'humanités, avec des variantes dans les dernières années, plus de sciences pour les uns, plus de lettres anciennes ou modernes pour les autres, mais une même

nous serons victimes. On se plaint partout du nombre exagéré de bacheliers et d'aspirants aux fonctions libérales et gouvernementales, et les mêmes hommes qui font entendre ces plaintes veulent encore multiplier le nombre des bacheliers, des avocats, des médecins, etc. C'est une contradiction qui ne s'explique que par la préoccupation de plaire à certains électeurs.

— *Le personnel enseignant des classes modernes doit-il être distinct du personnel de l'enseignement classique ?* — Oui.

Comment doit-il être recruté ? — A part.

RAPPORTS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AVEC L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET AVEC L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.

« *Serait-il désirable que les élèves n'entrassent au lycée ou au collège qu'après avoir reçu l'instruction primaire ?* » — Non. Ne mêlons pas à tort et à travers les diverses couches sociales et les divers milieux sociaux. Tout doit être ouvert, rien ne doit être confondu. Il y a des classifications naturelles et spontanées qu'il faut respecter.

— *Devrait-on préparer la fusion de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement moderne ?* — Ce dernier doit pouvoir être la suite de l'autre.

— *Devrait-on modifier les programmes de l'enseignement primaire supérieur de façon que les élèves pussent entrer dans les classes supérieures de l'enseignement moderne ?* — Oui, mais ces classes supérieures (première-lettres, etc.) doivent être presque toutes supprimées au profit d'un enseignement pratique.

ÉTUDE DES LANGUES VIVANTES.

L'enseignement des langues vivantes doit être pratique, non littéraire. Exclure les poètes et s'en tenir à la langue usuelle qui est la clé du reste.

Serait-il possible de donner à l'enseignement des langues vivantes un caractère pratique en organisant des séjours à l'étranger ? Ne serait pratique que pour un petit nombre. C'est du collège que tout dépend.

BACCALAURÉAT ET EXAMENS.

« *Peut-on supprimer le baccalauréat ?* » Non, il faut maintenir énergiquement, mais rendre plus sérieux et moins aléatoire, ce dernier rempart des études générales. Le baccalauréat, c'est la surveillance exercée par l'Université sur les accès aux professions libérales et aux écoles; ce qu'on entreprend contre ce baccalauréat, c'est contre l'Université qu'on l'entreprend.

« *De la substitution au baccalauréat de certificats d'études et d'examens de passage et de sortie.* » Il faut combiner ces certificats et examens avec le baccalauréat, sans supprimer ce dernier. Ne supprimons rien, ajoutons.

« *Le régime des examens peut-il être modifié ?* » Oui, et rendu plus sérieux.

Il faut confier les examens du baccalauréat à des agrégés en retraite depuis moins de trois ans mêlés de professeurs de faculté et, en cas de besoin, d'agrégés en exercice, mais n'appartenant pas à la région qu'ils examinent, encore bien moins à l'établissement d'où sortent les candidats.

Il faut exiger au baccalauréat des certificats d'études de grammaire, puis d'examens de sortie pour la seconde, de manière à faire durer les sanctions tout le long des études et à les faire aboutir à un examen final plus important, couronnement des autres, sous le nom de baccalauréat.

Augmenter le nombre d'épreuves écrites, rendre l'examen oral plus long et plus sérieux en laissant aux élèves le choix sur certaines matières scientifiques, historiques ou littéraires.

Tenir compte des livrets scolaires au moment de décider si l'élève doit être reçu ou refusé ; mais n'accorder aucun *droit* aux notes de ces livrets.

N'exempter personne de l'examen.

« *Ne conviendrait-il pas que les programmes des examens d'admission aux écoles spéciales fussent établis avec le concours de l'Université ?* » Oui, cela est de première nécessité. L'Université est victime des ministres étrangers à l'enseignement, qui lui imposent leurs programmes, et c'est ensuite sur elle qu'on fait tout retomber. Voyez ce qui arrête pour l'École polytechnique, pour Saint-Cyr, etc.

La question du baccalauréat est capitale, car il s'agit d'une sanction des études et d'une condition de capacité générale pour les classes moyennes et l'élite, pour les grandes écoles et les professions libérales. Supprimer le bacca-

lauréat pour le remplacer par des examens spéciaux à l'entrée des diverses carrières, ce serait donner gain de cause à l'utilitarisme et au particularisme, à l'esprit myope et étroit des spécialistes. Tous les peuples ont des examens, quel qu'en soit le nom, et des examens généraux. Les objections dirigées contre nos examens actuels sont des exagérations; nos bacheliers savent, en moyenne, plus de littérature, d'histoire, de sciences et de géographie que les élèves allemands (1). Si le niveau des examens baisse, c'est simplement que les jurys reçoivent trop d'élèves, se montrent trop indulgents et parfois n'ont pas le vrai sentiment de ce que doit être l'enseignement secondaire.

Supprimez le baccalauréat, aussitôt les études classiques et, en général, les études désintéressées seront abandonnées comme n'étant plus nécessaires. On se spécialisera beaucoup plus tôt, poûr acquérir les connaissances utiles à la profession qu'on aura en vue. Si on échoue à l'examen d'entrée, on aura perdu son temps à acquérir des connaissances trop spéciales au lieu d'une culture générale. Cette culture, pour un élève qui aurait échoué au baccalauréat, n'aurait pas été perdue.

Compter sur la suppression du baccalauréat pour diminuer le nombre des candidats aux fonctions de toute sorte, c'est croire qu'en laissant toutes les portes ouvertes on laissera entrer moins de monde. Chaque élève se dira: — Présentons-nous ici, puis, si cela ne réussit pas, présentons-nous là, et même à bien des portes à la fois, partout où il y aura « débouché ». Sur la quantité de portes, nous finirons bien par en forcer une.

« L'État doit ouvrir la carrière, a-t-on dit; à chacun de la courir selon ses moyens; c'est la vie qui classe, c'est la pratique qui se charge de l'inégalité des sanctions (2) ». Avec ce système, il faudrait supprimer tout examen, tout concours ayant pour but de maintenir des conditions de capacité; il faudrait laisser la vie classer les médecins, les chirurgiens, les accoucheurs, les avocats, les magistrats, les ingénieurs, les officiers, etc. La vie ne classe pas toujours dans le bon ordre lorsque les concurrents emploient les mauvais moyens comme les bons.

(1) C'est le résultat constaté dans la mission de M. Halévy en Allemagne.
(2) M. Lintilhac.

Le diplôme de l'enseignement moderne doit-il donner accès à la Faculté de droit et à la Faculté de médecine? Non, il est capital de le réserver à l'enseignement classique; toute autre mesure serait un privilège de fait en faveur des études moins sérieuses et moins longues. « La mauvaise monnaie chasse la bonne », a dit à ce sujet M. Jaurès.

La carrière médicale est encombrée: à Paris, l'École de médecine regorge d'étudiants et le doyen ne cesse de s'en plaindre; les multiplier encore, ce serait compromettre les études elles-mêmes. Un millier de médecins sortent tous les ans de nos Facultés: « Que l'on prenne garde, dit M. Brouardel, à ce que pourront devenir ces hommes une fois aux prises avec la difficulté de vivre; il y a là un véritable péril social. » En outre, qu'on le veuille ou non, il y a pour les études médicales, dans tous les pays, une tradition classique: tous les médecins étrangers reçoivent l'éducation classique et formulent même en latin; le latin est « la langue œcuménique, en quelque sorte, des congrès médicaux »; n'y aurait-il pas pour les médecins étrangers venant en France une cause de profond étonnement dans ce fait que seuls les médecins d'une nation latine seraient incapables d'entendre le latin? M. Planchon, directeur de l'École de pharmacie de Paris, pour des raisons analogues, a souvent exprimé le regret que les écoles de pharmacie aient été ouvertes aux bacheliers de l'enseignement moderne.

C'est encore pour assurer artificiellement une clientèle à l'enseignement moderne dans les lycées qu'on propose des mesures qui altéreraient profondément le caractère de l'enseignement du droit dans les Facultés. Les études juridiques fussent-elles aussi faciles et aussi profondes sans une connaissance suffisante du droit romain, qui est la base du droit français, il resterait toujours à savoir s'il est bon d'ouvrir plus grandes les portes du barreau, et de les ouvrir à des élèves qui ont reçu une éducation presque primaire dans un milieu moins élevé. Là est la vraie question.

Il faut conserver avec soin les traditions de haute culture, dans la médecine et le droit, qui sont des professions exigeant une certaine maturité et une certaine préparation intellectuelle ou morale. Il ne s'agit pas d'ergoter sur l'utilité du latin, ou des lettres, ou

de l'histoire ; il s'agit de savoir si nous voulons recruter les professions d'élite dans l'élite même, non ailleurs.

Au lieu de vouloir confondre et assimiler l'enseignement classique, l'enseignement moderne, l'enseignement professionnel, il faut faire à chacun sa part, en organisant chacun fortement d'une manière originale et en lui assurant des débouchés distincts. Un enseignement propre à tout n'est propre à rien. Les sanctions doivent donc être différentes pour les différents enseignements. C'est là, selon nous, le point essentiel, auquel tous les autres pays ont accordé leur attention.

En Allemagne, nous l'avons dit, il y a des établissements spéciaux pour chaque genre d'enseignement, gymnases, réalgymnases, écoles réelles, écoles techniques ; rien n'est mêlé et chaque genre d'enseignement a ses sanctions et débouchés propres ; c'est là le secret du succès des Allemands. En France, au contraire, on veut ouvrir toutes les carrières à tous, en dépit des différences d'instruction et d'éducation, par conséquent de capacité générale. Les carrières doivent être sans doute, accessibles à tous mais sous de communes conditions de préparation suffisante et d'aptitude suffisante. Au lieu de tout confondre et égaliser, les autres pays, Allemagne, Autriche, Angleterre, États-Unis, Italie, etc., distinguent et classent hiérarchiquement. Ils ont raison : ce n'est pas la dispersion, c'est la concentration qui fait la force, aussi bien dans les démocraties qu'ailleurs ; mais le danger de la dispersion et de l'anarchie est plus grand encore dans les démocraties. En France, il est notre principal péril : ne l'augmentons pas par la désarticulation de l'enseignement.

Tout ce que l'Université fera pour détruire son organisation hiérarchique et ses sanctions traditionnelles, au lieu de se borner à les assouplir, sera fait au profit de ses adversaires et au détriment de la France. Nous avons encore dans notre pays trois choses fortement organisées, la justice, l'armée, l'Université. En ce moment, la justice et l'armée sont toutes les deux à la fois, battues en brèche injustement par des passions coupables ; que deviendrons-nous si l'enseignement même est livré à la dissolution, rabaissé dans ses niveaux, abandonné aux concurrences inférieures, envahi par l'utilitarisme, par le spécialisme, par toutes les formes de l'égoïsme ? « Ne touchons pas à ce qui vit », ou n'y touchons qu'avec les plus grandes précautions, pour fortifier et non pour affaiblir, pour élever et non pour niveler. Si nous n'y prenons garde, notre démocratie finira par être victime de ce faux égalitarisme : traiter également les inégaux ou les dissemblables. C'est la négation même de toute vraie méthode politique comme de toute vraie méthode scientifique.

M. le Président. Je remercierai en votre nom M. Fouillée de la communication très intéressante qu'il a bien voulu nous faire.

Déposition de M. GLASSON.

M. le Président. Monsieur Glasson, vous êtes membre de l'Institut et professeur à la faculté de droit. Vous pouvez vous expliquer sur les points que vous voudrez choisir dans le questionnaire ou en particulier, sur la question de savoir quelles études peuvent et doivent ouvrir l'accès des facultés de droit.

M. Glasson, Monsieur le président, pour me rendre compte des points sur lesquels je serais en état de déposer, j'ai pris connaissance du questionnaire que vous avez bien voulu m'adresser. J'ai tout de suite constaté qu'il y a un assez grand nombre de questions sur lesquelles je suis absolument incompétent ; il en est ainsi de tout ce qui concerne l'organisation de l'enseignement secondaire.

J'ai détaché du programme certaines questions sur lesquelles j'ai pu réfléchir, sur lesquelles j'ai une impression ou parfois une expérience que j'ai acquise par mes travaux ou par mon enseignement antérieur. Ce sont les points suivants que je pourrai ramener à

quatre pour mieux préciser mes explications:

1° Faut-il maintenir la nécessité des études classiques pour les jeunes gens qui veulent entrer à l'école de droit, ou doit-on ouvrir aussi cette école à ceux qui ont suivi l'enseignement moderne ?

2° Le deuxième point est de savoir s'il faut exiger le baccalauréat comme couronnement des études classiques, et quelle pourrait être l'utilité de son maintien?

3° Étant admis que le baccalauréat serait maintenu, ne pourrait-on pas introduire des réformes soit dans l'enseignement secondaire classique, soit dans l'examen même du baccalauréat?

4° Enfin il y aurait lieu de rechercher ce qu'on pourrait obtenir de l'enseignement secondaire actuel qu'on appelle l'enseignement moderne, et dans quelle mesure cet enseignement pourrait être rapproché des études juridiques sans se confondre avec elles ou tout au moins en tirer profit.

Voilà les quatre points sur lesquels je pourrai donner quelques indications à la commission. Je laisserai les autres absolument en dehors de mes explications, parce que je ne suis pas suffisamment renseigné ni préparé.

Faut-il exiger de ceux qui veulent entrer à l'Ecole de droit des études classiques, ou bien les études de l'enseignement secondaire moderne pourraient-elles suffire?

Je n'hésite pas à répondre que les études classiques doivent être imposées aux jeunes gens qui veulent faire leur droit, c'est-à-dire la licence et le doctorat. A mon avis l'enseignement moderne ne prépare pas suffisamment ou même ne prépare pas du tout aux études juridiques. Voici ce qui m'a amené à cette conviction.

J'ai comparé les études de l'enseignement classique et celles de l'enseignement moderne, et il m'a paru que les premières donnent à l'esprit, à l'intelligence des jeunes gens une souplesse particulière qu'on n'obtient pas de l'enseignement moderne. L'enseignement moderne s'adresse surtout à la mémoire; à mon avis, il permet d'arriver ainsi à des résultats remarquables; un jeune homme pourra se meubler la mémoire, l'intelligence d'une foule de règles de droit, les plus simples et même les compliquées, de droit privé ou de droit public. Mais ce jeune homme sera-t-il vraiment en état de tirer parti des règles de droit qu'il aura apprises? La science du droit est, avant tout, une science de raisonnement et de déduction; se mettre dans l'esprit des règles plus ou moins précises, ce n'est pas connaître le droit, c'est seulement avoir à sa disposition un instrument au moyen duquel on pourra le connaître et le pratiquer.

Je crains bien que ceux qui sont d'avis que l'enseignement moderne doit, comme l'enseignement classique, ouvrir les écoles de droit, n'aient pas recherché d'assez près les qualités qu'il faut exiger des jurisconsultes, des hommes de loi et même des administrateurs. Tous ceux qui appartiennent aux carrières juridiques savent que, devant les tribunaux, on ne plaide pas contre un texte absolument précis; un texte de cette nature, on l'applique, et, au lieu de donner lieu à des procès, il les évite. De même, dans l'administration, le préfet ou le sous-préfet n'éprouve aucun embarras lorsqu'il est en présence d'un texte absolument impératif, je dirai presque d'un texte brutal. Ce n'est pas faire du droit qu'appliquer un texte comme on applique une règle de mathématique.

La science du droit commence, non seulement pour le professeur, mais pour le magistrat, l'avocat, l'avoué, l'administrateur, le préfet, lorsqu'on se trouve en présence d'un cas qui n'est pas prévu par la loi, c'est le fait le plus fréquent; il s'agit de savoir comment on adaptera à ce cas les textes qu'on possède, comment on pourra compléter, élargir ou restreindre ceux-ci, selon les circonstances de fait.

Pour faire un jurisconsulte, il ne faut pas seulement la connaissance des textes de loi, car, à la rigueur, on a sous la main les codes si la mémoire fait défaut. Ce qu'il faut, c'est la préparation de l'esprit, de l'intelligence, qui mette en état de tirer d'un texte ce qui précisément n'y est pas directement indiqu mais ce qui doit résulter de son esprit ou de son rapprochement avec d'autres dispositions. Voilà ce qu'est l'esprit juridique, un esprit de recherche, de déduction, de raisonnement.

Cet esprit, l'enseignement moderne le donne-t-il comme l'enseignement classique? Je ne le crois pas.

Ce qui me permet d'émettre ce doute, c'est un certain fait d'expérience personnelle que je désire vous soumettre.

Lorsqu'on a introduit dans les lycées ce qu'on appelait autrefois l'enseignement spécial, qui correspond aujourd'hui, je crois, à l'enseignement professionnel, on a imaginé de placer, dans la classe supérieure, un cours de droit. On a bien voulu, à cette époque, me demander de m'en charger. J'ai accepté d'autant plus volontiers que je me proposais, de mon côté, de faire de véritables observations sur ces jeunes gens qui n'avaient aucune préparation par les études classiques ; j'étais heureux de me rendre compte des résultats que j'obtiendrais sur des élèves pleins de bonne volonté. C'était un enseignement qu'on inaugurait, ces jeunes gens étaient tout fiers de l'obtenir et ils ont très bien travaillé. Ils apportaient des devoirs bien préparés, ils apprenaient avec soin tout ce qu'on leur enseignait. Mais dès qu'il était question de leur faire comprendre ce que j'appelle, non pas un raisonnement quelconque, mais un raisonnement technique, juridique, ils se perdaient, malgré toute leur bonne volonté ; ils n'arrivaient pas à ce résultat.

Voilà un premier fait qui m'a beaucoup frappé. En voici un second :

Il m'est arrivé de m'occuper, comme examinateur et comme professeur, des questions posées aux écoles commerciales ou autres ; j'ai pu voir de près le profit que ces jeunes gens tiraient de l'enseignement qu'on leur donne. J'ai constaté que, si on faisait appel à leur mémoire, ils répondaient très bien, mieux peut-être que beaucoup de nos étudiants, qui ont plus ou moins de négligence ou de paresse ; ils avaient meublé leur mémoire d'une foule de règles ; mais, quand il s'agissait de faire un raisonnement, de tirer une déduction, arrêt immédiat ; on ne pouvait pas, malgré leur bonne volonté, obtenir une application de la loi ; ils mettent la loi dans leur mémoire, ils s'en servent comme on se souvient d'un fait historique, mais ils ne peuvent pas déduire du droit ce qui est le sens juridique.

J'ai cette même preuve à un autre point de vue. J'ai fait subir des examens de capacité à des jeunes gens qui, n'étant pas bacheliers de l'enseignement classique, sont admis à faire une année de droit à la suite de laquelle ils peuvent obtenir un diplôme qu'on appelle le certificat de capacité et qui est nécessaire pour exercer la profession d'avoué. Nous rencontrons là toutes sortes de jeunes gens, excepté ceux de l'enseignement classique : des jeunes gens de l'enseignement primaire supérieur, de l'enseignement moderne. J'ai constaté pour la troisième fois le même résultat : excellente volonté, travail sérieux, bonnes réponses si je m'adresse à leur mémoire, incapacité d'appliquer les principes juridiques.

M. le Président. Voulez-vous me permettre de vous faire remarquer que, dans tous ces cas, vous aviez affaire à des jeunes gens qui n'avaient pas une culture profonde, soit qu'il s'agît de l'ancien enseignement spécial qui était peut-être l'enseignement réservé à ceux qui ne pouvaient pas suivre l'enseignement classique, soit qu'il s'agît des candidats au certificat de capacité, qui ne peuvent pas être comparés à la clientèle de l'enseignement classique ?

M. Glasson. Dans l'enseignement spécial, c'étaient des élèves de la dernière année ; dans les écoles de commerce, il y a beaucoup de bacheliers, mais des bacheliers ès sciences, et non des bacheliers de l'enseignement classique ; il y a aussi des bacheliers de l'enseignement moderne.

M. le Président. L'étude des langues mortes est, à votre avis, indispensable pour donner à l'esprit cette souplesse et cette faculté de déduction ?

M. Glasson. Je le crois absolument.

Voici un exemple auquel je voulais arriver et qui est une autre démonstration, je dirai presque un fait d'expérience que nous pouvons vérifier chacun personnellement.

On a objecté contre l'opinion que je soutiens en ce moment, que, dans l'enseignement moderne, on retrouve la même méthode, les mêmes procédés, les mêmes instruments de travail que dans l'enseignement classique, mais appliqués aux études modernes au lieu de porter sur l'antiquité. Par exemple une version faite d'une langue étrangère, l'allemand ou l'anglais en français, ne vaut-elle pas une version latine ?

J'en suis arrivé à croire qu'en fait, la version latine forme la langue française et l'esprit français, et que la version allemande déforme la langue française et l'esprit français. Nous pouvons vérifier le fait chacun personnellement.

Si l'on fait une version latine, il en sort une phrase française d'une clarté, d'une netteté, d'une fermeté, d'une simplicité extra-

ordinaires. Ce n'est pas étonnant : le latin, c'est le père du français, il y a là de l'hérédité : aussi la langue latine est-elle nécessaire, même pour l'étude du français, pour former la langue française et développer sa précision.

Or nous devons tenir au premier chef à ce que nos magistrats, nos jurisconsultes, et, permettez-moi de le dire, nos législateurs, aient cette précision de l'esprit.

M. le Président. Vous êtes bien sûr que l'étude du latin la leur a toujours donnée?

M. Glasson. Je l'espère.

Venons maintenant à la version allemande; faisons une traduction française d'un livre allemand. Je vous laisse juges de la question : un auteur qui, se servant du français, est naturel et spontané, qui écrit d'une façon remarquable, vive, alerte, va changer de physionomie; vous verrez son français s'alourdir, les phrases s'allonger les unes après les autres, la nécessité de qui et de que à titre d'incidentes, et de virgules pour enfermer les incidentes.

M. le Président. C'est le côté littéraire.

M. Glasson. C'est aussi le côté juridique, car avant tout, pour être jurisconsulte, il faut avoir une langue claire, précise et nette.

M. le Président. Alors, les Allemands ne peuvent pas faire des jurisconsultes?

M. Glasson. Je ne crois pas qu'ils aient des jurisconsultes comme les nôtres. On ne citerait pas parmi eux un Marcadé, un Demolombe. Ils font des historiens du droit, ce qui est tout autre chose, mais non des jurisconsultes rompus à l'exégèse et à l'interprétation des lois. Leurs ouvrages, que j'appelle commentaires exégétiques, ne sont pas à la hauteur des nôtres; au point de vue de l'histoire, ils peuvent nous dépasser, au point de vue exégétique, je crois que nous les dépassons; cela tient à nos qualités françaises.

Voilà pourquoi je serais tout à fait d'avis que l'enseignement classique fût nécessaire pour qu'on pût entrer dans une école de droit.

Remarquez que je n'invoque pas cet argument, qu'on donne assez souvent, parce qu'il me touche assez peu : Que deviendra le droit romain si on ne fait plus de latin? Voici pourquoi je n'apporte pas cet argument. S'il est une partie de la science du droit qui ait changé de nos jours, c'est le droit romain. Les jurisconsultes français et étrangers ont aujourd'hui pris le droit romain à un point de vue tout à fait différent de celui auquel on se plaçait autrefois. Autrefois, on l'étudiait comme préparation au droit français, c'était un exercice juridique pratique, une sorte de gymnastique intellectuelle qui permettait de préparer le commentaire, l'étude, l'exégèse des textes de droit français. Aujourd'hui on fait du droit romain uniquement au point de vue historique; on étudie ce développement splendide d'une législation qui s'étend sur plus d'un millier d'années.

Je considère, à ce point de vue, l'étude du droit romain comme tout à fait remarquable, mais elle devrait, en grande partie, à mon avis, être concentrée dans le doctorat; il suffirait, pour la licence, d'un aperçu général du droit romain, et pour comprendre cet aperçu général je reconnais tout de suite que la connaissance du latin est moins nécessaire que pour comprendre les textes du Code civil, par la raison que j'ai donnée tout à l'heure. On fait maintenant du droit romain une étude historique, tandis que le Code civil doit être interprété avec cette méthode juridique nécessaire pour l'explication d'un texte et qui ne l'est pas pour comprendre les matières historiques.

Ce n'est donc pas le droit romain qui me préoccupe dans cette question, c'est l'ensemble des études juridiques. Il faut s'y préparer par les études classiques, en particulier par la version latine, qui est le devoir le meilleur qu'on puisse exiger des élèves, et qui donne ces qualités de précision et de réflexion.

M. le Président. Comment ont pu se former les jurisconsultes romains qui n'avaient pas la même ressource?

M. Glasson. Ils avaient la même ressource, ils faisaient du grec. La loi des Douze Tables n'est pas autre chose que du droit grec accommodé aux mœurs romaines. Je crois que les jurisconsultes romains se sont beaucoup inspirés du grec, il y a même des textes juridiques écrits en grec.

M. le Président. Et les Grecs?

M. Glasson. Là, je ne sais plus; je n'ose dire ni oui ni non, c'est ici que je me déclare incompétent.

Étant établi que les études classiques sont nécessaires, comment les constatera-t-on? Faut-il maintenir le baccalauréat, ou faut-il le supprimer et le remplacer avec avantage par un autre titre, un autre grade ou un certificat?

C'est une question sur laquelle on a dû vous entretenir très souvent déjà, je me permettrai de ne pas insister longuement; je me bornerai à de simples indications.

Je dois avouer que, de tout temps, j'ai entendu attaquer le baccalauréat. Déjà, à l'époque où je faisais mes études classiques, on s'effrayait du baccalauréat, c'était la terreur des élèves comme des parents.

C'est de cela que je m'empare pour dire que le baccalauréat est d'une utilité évidente; c'est parce qu'on en a peur, parce qu'il est effrayant qu'il est excellent; c'est le meilleur stimulant au travail pour les jeunes gens de l'enseignement secondaire. Le remède qu'on voudrait apporter, en établissant un autre système, me paraît pire que le mal qu'on constate actuellement, car je reconnais que le baccalauréat a des défauts. J'ai réfléchi sur les différents projets, tous m'ont paru avoir des inconvénients plus graves que le système actuel.

On a dit: les établissements d'enseignement secondaire pourront délivrer des certificats d'études qui constateront que l'élève a plus ou moins bien travaillé; ces certificats seront délivrés par les professeurs du lycée ou du collège. A mon avis, ce système présente de nombreux inconvénients. Je crains qu'il n'en résulte un affaiblissement des études, parce que les professeurs des lycées sont des hommes naturellement portés à l'indulgence, surtout si on les dirige dans cette voie; vous pouvez être certain qu'ils subiront, comme nous la subirions nous-mêmes, l'influence des parents, du proviseur. Chaque établissement voudra faire valoir ses élèves; dès lors, le certificat d'études ne donnera pas toutes les garanties qu'on peut tirer du baccalauréat; un examen fait par les professeurs des élèves donnera moins de garantie qu'un examen fait par les professeurs de l'enseignement supérieur.

Mais vous, pourrait-on m'objecter, vous examinez vos propres élèves. Eh! oui, parce qu'on ne peut pas trouver autre chose; s'il y avait une autre organisation elle pourrait avoir ses avantages. Or, cette organisation, on la trouve sans difficulté pour le baccalauréat; les professeurs de l'enseignement supérieur sont tout naturellement désignés pour juger les résultats de l'enseignement secondaire, je crois qu'avec eux l'examen donne plus de garantie.

D'un autre côté, soyez persuadés, messieurs, que, si vous remplaciez le baccalauréat par un certificat d'études que délivrerait l'établissement lui-même, vous feriez la fortune des établissements libres, car je suis sûr qu'ils ne se montreraient pas très rigoureux, — ceux de l'État non plus, je le reconnais, — pour accorder ces certificats. La difficulté serait de les refuser, non de les accorder. On pourrait dire: les établissements libres ne délivreront pas leurs certificats, ce sont des professeurs de l'État qui constateront si les études sont suffisantes. Ce système pourrait offrir certains dangers; on verrait probablement les établissements libres élever des réclamations et dire: Puisque nous sommes égaux, nous devons constater les résultats de nos études, comme vous ceux des études de vos élèves.

Il y a un autre système dont on a parfois parlé. On établira, a-t-on dit, des examens d'entrée aux différentes carrières; notamment, vous, à l'École de droit, vous feriez subir un examen d'entrée.

Je crois que ce système n'est pas non plus satisfaisant. L'examen d'entrée dans une carrière il existe déjà et rend de grands services, parce qu'il est un examen pratique et non un examen scientifique. Or ce que nous recherchons, c'est un examen d'un caractère scientifique. Dans la plupart des administrations financières, il y a un examen pratique que font passer les fonctionnaires de l'administration, lesquels ne seraient pas en état de faire passer un examen d'une nature scientifique. D'un autre côté, en ce qui me concerne, je ne me sentirais pas en état de faire passer un examen classique de l'enseignement secondaire à un jeune homme qui voudrait aborder les études de droit; je me déclarerais tout à fait inférieur et incompétent.

Il n'y a donc, en réalité, que les professeurs de l'enseignement supérieur des Facultés des lettres qui puissent faire passer un examen de nature à donner des garanties sur la solidité des études de l'enseignement secondaire.

Mais faut-il maintenir le baccalauréat tel qu'il existe aujourd'hui?

J'ai développé ces deux idées: que l'enseignement classique est indispensable pour nos études de droit, ensuite qu'il doit être prouvé par un diplôme de baccalauréat, tel qu'il est décerné aujourd'hui.

Mais est-ce à dire que nous ayons réellement l'idéal dans les études classiques, et dans le baccalauréat? Je ne le crois pas. A mon avis,

ce point provoquer un mouvement, on rendrait service; d'abord, c'est un acte de justice et ensuite on amènerait les parents à moins hâter de leurs enfants la fin des études classiques.

Voilà donc le premier reproche que j'adresse: aujourd'hui on se hâte trop d'avoir dans les familles des bacheliers. En second lieu, les études classiques actuelles ont le tort d'être beaucoup trop encyclopédiques, on y a mis beaucoup trop de choses, on y a tout accumulé, et, à mon avis, il en résulte que les jeunes gens sont absolument ahuris; on veut meubler la mémoire, on la force, elle éclate et on arrive à ne plus rien savoir parce qu'on veut tout savoir.

Là il y aurait lieu de pratiquer des coupes sombres et complètes. Je paraîtrai peut-être trop hardi, mais je demanderai purement et simplement la suppression du grec pour les études secondaires. Je ne vois pas quelle peut être l'utilité du grec pour un jeune homme qui ne se destine pas à une carrière purement littéraire ou à l'enseignement; mais celui qui restera le disciple des lettres trouvera le grec à la licence et au doctorat.

M. le Président. Vous ne craignez pas, quand on aura sacrifié le grec, que le latin soit bien malade?

M. Glasson. Je voudrais au contraire qu'il profitât des heures de liberté créées par la suppression du grec.

M. le Président. Vous voulez couper une des racines pour que l'arbre devienne plus vigoureux. (*Sourires.*)

M. Glasson. Non! Je veux un seul arbre au lieu de deux.

Les Latins avaient besoin du grec comme nous avons besoin du latin: mais alors on pourrait aussi remonter au sanscrit — il faut s'arrêter. Moi je m'arrêterais très bien au latin; le grec est très difficile, c'est une cause de fatigue pour les jeunes gens, sans aucun résultat pratique. Je fais appel à tous: qui est-ce qui a eu occasion de se servir du grec dans la vie, en dehors des savants?

M. le Président. L'argument pourrait être étendu au latin.

M. Glasson. Je crois que le latin, c'est le français, et nous avons besoin du français; c'est la manière de conserver le français, de garder notre supériorité française vis-à-vis des langues étrangères. Si nous voulons nous livrer à l'étude des langues étrangères modernes, nous ne maintiendrons telle qu'elle est notre très belle langue qu'en la soutenant par l'étude du latin.

Il y aurait donc lieu de supprimer le grec et aussi, à mon avis du moins, pour ceux qui se destinent aux études juridiques, toutes ces connaissances scientifiques: géométrie, chimie, histoire naturelle. On peut avoir des notions sur les mathématiques et la physique, mais aborder la chimie, l'histoire naturelle, la botanique, la géologie, me paraît absolument inutile pour des jeunes gens qui se destinent aux carrières juridiques, administratives ou politiques. Il y a là encore une source d'allègement et on aurait un certain nombre d'heures de classe disponibles au profit du latin, et ensuite et aussi au profit d'une langue moderne. Car je n'ai pas le mépris des langues modernes, mais je ne veux leur demander que ce qu'elles peuvent me donner. Par exemple l'allemand peut être très utile aujourd'hui non seulement aux gens pratiques, mais aussi aux savants qui, grâce à cette connaissance, pourront profiter de tous les travaux des savants allemands.

Je voudrais aussi qu'on développât l'étude de l'histoire, car nous constatons actuellement dans les facultés de droit que les étudiants de première année sortant des lycées sont d'une ignorance vraiment fâcheuse au point de vue des notions historiques. On m'a fait des réponses qui étaient de véritables énormités.

M. le Président. Êtes-vous sûr que dans l'enseignement moderne les mêmes erreurs auraient été commises?

M. Glasson. Je ne sais pas, mais je crois que la cause de cette faiblesse peut s'expliquer.

Jusqu'à présent je vous ai indiqué deux maux; le premier mal vient des parents, le second vient de l'encombrement des matières. Le troisième vient de ce que je vais aborder maintenant, l'extension, à mon avis, fautive des méthodes de l'enseignement supérieur à l'enseignement secondaire.

Nous n'avons jamais eu, je le dis tout de suite, un personnel égal à celui que nous avons aujourd'hui; nos professeurs de l'enseignement secondaire sont absolument remarquables. Je ne puis les juger que sur un point, au point de vue historique, et je déclare que jamais il n'y a eu dans l'enseignement de pro-

fesseurs d'histoire plus éminents qu'aujourd'hui.

Comment se fait-il alors qu'on obtienne des étudiants de pareilles réponses ou des résultats aussi négatifs? Je crois que cela vient de ce qu'on a voulu introduire dans les lycées des matières qui ne devraient pas s'y trouver et qui devraient être réservées à l'enseignement supérieur.

Ainsi aujourd'hui, en relisant les programmes, j'ai constaté qu'on développait largement dans les lycées l'étude des institutions politiques ou autres, et par exemple de ce que nous appelons la féodalité; ce n'est pas fait pour l'enseignement secondaire. Il est déjà très difficile à des professeurs de l'enseignement supérieur de faire comprendre à des étudiants ce mécanisme compliqué de la féodalité; et alors qu'arrive-t-il lorsqu'on veut introduire dans l'enseignement secondaire des questions et des matières qui devraient être réservées à l'enseignement supérieur? C'est qu'elles passent par-dessus la tête des élèves qui ne comprennent pas, et on obtient des résultats négatifs, et cela après avoir négligé des choses fondamentales qui sont l'ABC de l'histoire: les faits, les dates, les généalogies. Pour le professeur il est sans doute plus intéressant d'étudier les institutions que les faits, mais les institutions appartiennent à l'enseignement supérieur et les faits à l'enseignement secondaire.

C'est ainsi qu'on est arrivé, avec les meilleurs professeurs qu'on ait jamais eus, à des résultats défectueux.

On prétend que dans les lycées on enseigne aussi le français du moyen âge, la chanson de Roland, où l'on trouve l'étymologie d'une partie de notre vieux français. Cette étude est-elle faite pour des élèves de douze ou treize ans?

Il me semble que ces trois défauts étant signalés, le remède à y apporter est facile à trouver; c'est d'alléger les matières et de changer, dans certains cas et pour certaines parties, les méthodes. On aurait alors un enseignement classique très suffisant qui répondrait certainement aux désirs des professeurs des écoles de droit.

Il me reste à aborder le dernier point: mais alors que devient l'enseignement moderne et que peut-on en faire? On ne veut pas qu'il donne accès à l'École de droit, on m'a dit que l'École de médecine lui ferme également ses portes.

M. le Président. Moins strictement que vous ne fermez l'École de droit.

M. Glasson. Alors nous allons peut-être nous rencontrer.

On ne veut pas que l'enseignement moderne donne l'entrée à l'École de droit; qu'allons-nous en faire?

La vérité est que quand on a créé l'enseignement moderne, on ne s'est probablement pas assez préoccupé des débouchés qu'on pourrait lui donner, et on se trouve aujourd'hui dans la situation suivante : un baccalauréat qui est un passe-partout, le baccalauréat classique; l'autre baccalauréat qui donne aussi une clé, mais une clé qui n'ouvre presque aucune porte. Il donne accès à quelques fonctions, mais il n'a pas les débouchés qui existent au profit du baccalauréat classique.

Ne serait-il pas possible de trouver des débouchés à l'enseignement moderne et au baccalauréat qui en est le couronnement?

Parfois, se préoccupant de cette idée, on a songé à établir dans les facultés de droit un troisième et nouveau doctorat qui serait un doctorat économique, et ce doctorat économique ne pourrait-il pas être accessible aux jeunes gens qui auraient le baccalauréat de l'enseignement moderne? Il y a là un très gros problème que je ne puis qu'indiquer en ce moment. Pendant longtemps, vous le savez, l'économie politique ne fut pas enseignée dans les facultés de droit, puis elle y est entrée et elle y a pris une place importante; il y a eu là un mariage de raison entre le droit et l'économie politique.

Nous avons aujourd'hui deux doctorats : le doctorat juridique et le doctorat de droit public et d'économie politique. On se demande si on ne pourrait pas faire un troisième doctorat purement économique et qui aurait pour résultat tout simplement d'ouvrir dans une certaine mesure les écoles de droit à ceux qui auraient obtenu le diplôme de bachelier de l'enseignement moderne. Ils ne pourraient pas aspirer aux autres doctorats, mais celui-là serait à leur portée et l'on organiserait une licence à cet effet.

Je ne suis pas du tout partisan de ce doctorat purement économique, s'il doit être exclusivement rattaché aux facultés de droit et s'il n'est établi que pour les étudiants en droit,

parce qu'il serait la ruine des deux autres doctorats, et il n'est pas possible que nous ayons sans danger trois doctorats. Il est probable que l'un des trois, le doctorat économique, serait plus facile que les deux autres et, il n'y a pas à en douter, tous les jeunes gens se jetteraient sur le doctorat économique qui leur donnerait la qualité de docteurs en droit, bien qu'ils eussent étudié l'économie politique, et les études vraiment juridiques de doctorat seraient fort compromises.

La loi militaire a singulièrement augmenté le nombre de nos docteurs; j'ai demandé la statistique au secrétariat de la faculté de droit et j'ai vu que nous sommes passés de soixante-cinq thèses de doctorat en 1894 à deux cent huit thèses, c'est-à-dire trois fois plus en 1898. Je ne critique pas cela, mais je constate que malheureusement bien des jeunes gens font aujourd'hui leur doctorat uniquement pour éviter deux années de service militaire, et leurs études ne donnent pas des résultats très satisfaisants.

Le mal ne ferait que s'accroître si nous avions un troisième doctorat.

M. le Président. De sorte que vous n'êtes pas d'avis d'admettre à l'École de droit, sauf pour l'examen de capacité, ceux qui n'auront pas fait d'études classiques et que l'enseignement moderne doit uniquement préparer aux carrières qui ne sont pas juridiques?

M. Glasson. Pour l'enseignement moderne il y aurait à choisir entre deux partis : ou sa suppression pure et simple, sauf à développer l'instruction professionnelle ou alors son développement, et je serais pour le développement, mais avec un point d'interrogation. Ce qui me frappe, c'est que nous vivons dans un temps de lutte économique — les guerres elles-mêmes ont un caractère économique — c'est à qui prendra le premier rang au point de vue du commerce et de l'industrie; l'Angleterre et l'Allemagne sont là — voulons-nous disparaître ou garder notre place? Voilà le problème, il est immense et d'un intérêt politique de premier ordre. Nos commerçants et nos industriels sont-ils en état de lutter avec cette concurrence étrangère et l'État peut-il, par l'organisation d'un certain enseignement, les exciter à plus d'activité ou leur offrir des connaissances particulièrement utiles?

Je me demande si on ne pourrait pas organiser, en présence de l'enseignement moderne, une licence et un doctorat qu'on appellerait licence et doctorat modernes; mais ce doctorat serait constitué d'éléments empruntés aux différentes facultés, aux facultés des lettres qui donneraient des notions d'histoire, de géographie, de colonisation; aux facultés des sciences, et il devrait y avoir aussi des enseignements économiques et même quelques principes de droit donnés par les facultés de droit.

Voilà par quel côté le droit entrerait dans l'enseignement moderne.

M. le Président. Vous voulez lui donner toutes les dignités, mais vous ne voulez pas le laisser entrer chez vous. (*Rires.*)

M. Glasson. Cela donnerait toute satisfaction à l'enseignement moderne et nous protégerait contre lui. Mais je crois que cela pourrait lui être fort utile; seulement il s'agit de savoir si on ferait accepter ces études par les commerçants et les grands industriels.

M. le Président. Vous nous avez surtout indiqué *a priori* par le raisonnement que les jeunes gens sont incapables de faire des études juridiques s'ils n'ont pas rompu leur esprit à une certaine gymnastique latine, mais vous n'avez pas fait d'expérience, sauf sur les élèves de l'enseignement spécial.

Vous n'accordez aucune dispense à la Faculté de droit?

M. Glasson. L'expérience a aussi été faite sur les élèves d'écoles où ne se donne pas l'enseignement classique.

La Faculté de droit émet quelquefois des avis bienveillants pour ceux qui ont l'ancien baccalauréat ès sciences ou même le baccalauréat moderne, à condition que l'un ou l'autre de ces baccalauréats soit fortifié par un certain appoint, un certain acquit; par exemple, nous accordons des dispenses aux receveurs de l'enregistrement ou aux officiers qui sont sortis de Saint-Cyr ou de Saint-Maixent; nous en accordons sans la moindre difficulté aux élèves de Polytechnique, aux ingénieurs de l'Ecole centrale. Mais nous maintenons fermement que l'ancien baccalauréat ès sciences ne suffit pas, ni le baccalauréa moderne non plus : il nous faut quelque chos de plus et nous l'avons non pas dans u diplôme, mais dans une fonction obtenue la suite d'un examen ou le plus souve d'un concours : ces jeunes gens autorisés faire leur droit, quoiqu'ils ne soient

principalement sur la philosophie ou principalement sur les mathématiques ; de là la distinction entre le baccalauréat classique avec la mention : *lettres-philosophie* et le baccalauréat classique avec la mention : *lettres-mathématiques*. Puis on a organisé à nouveau et transformé l'enseignement secondaire spécial pour en faire l'enseignement moderne.

Depuis que la transformation du baccalauréat ès lettres et du baccalauréat ès sciences a eu lieu, il a été admis, sur l'avis même des facultés de droit, que le baccalauréat classique, soit avec la mention lettres-philosophie, soit même avec la mention lettres-mathématiques, donnerait accès aux études de licence et de doctorat en droit. Au contraire, le baccalauréat moderne n'est pas un titre qui permette à un jeune homme de faire ces études.

Voilà les règles consacrées par des textes. Mais ces règles ne sont pas rigoureusement appliquées. Le Ministre de l'Instruction publique est, depuis un certain nombre d'années, positivement assailli de demandes de jeunes gens qui sont d'anciens bacheliers ès sciences ou bacheliers de l'enseignement moderne, ou qui n'ont que la première moitié du baccalauréat classique et qui demandent à être admis dans les facultés de droit.

Ces demandes sont extrêmement nombreuses. A la rigueur, je crois que le Ministre aurait pu s'en débarrasser en disant : « Il y a des textes qui exigent le baccalauréat classique et qui me lient. »

Ce n'est pas ce qu'on a fait ; depuis longtemps les ministres ne rejettent pas ces demandes, mais ils en sont tellement assaillis qu'ils ont organisé, pour se défendre contre elles, toute une procédure, toute une instruction assez compliquée à la suite de laquelle ils statuent sur ces demandes.

Ces demandes sont d'abord soumises à la faculté de droit auprès de laquelle l'impétrant demande à faire ses études, pour qu'elle donne son avis. Puis la demande est ensuite transmise au recteur de l'académie, qui donne aussi son avis. Enfin, au Ministère de l'Instruction publique, existe le Comité consultatif de l'enseignement supérieur pour le droit, composé de membres nommés par le Ministre. La demande lui est soumise, le Comité l'étudie, donne son avis. En général, le Ministre se conforme à ce dernier avis.

Les demandes étant très nombreuses, le Comité, et après lui le Ministre, ont dû adopter une jurisprudence, mais jurisprudence, je le reconnais, qui n'est pas toujours exactement la même, qui est quelque peu variable ; le principe qu'on admet est celui qui vous a été indiqué tout à l'heure par M. Glasson. On n'admet d'ordinaire pour dispenser du baccalauréat classique, le baccalauréat ès sciences, ou le baccalauréat moderne, ou la première partie du baccalauréat classique que quand il vient s'y joindre un certain appoint qui montre qu'on se trouve en présence d'un jeune homme capable d'efforts sérieux. Ainsi, l'on tient compte de l'admission à l'École polytechnique, du diplôme d'ingénieur des arts et manufactures.

Des situations très intéressantes se présentent aussi quelquefois ; des jeunes gens qui ont fait toutes ou presque toutes leurs études classiques, sont tombés gravement malades ou ont éprouvé des revers de fortune qui les ont empêchés de se présenter au baccalauréat classique ou à la seconde partie de ce baccalauréat ; on leur accorde la dispense du baccalauréat classique.

La règle n'est donc pas aussi rigoureuse qu'on pourrait le croire au premier abord ; il y a plusieurs centaines de demandes chaque année. Quand on compare le nombre des demandes accueillies par le Ministre au nombre des étudiants en droit, on s'aperçoit facilement que le nombre de jeunes gens non pourvus du baccalauréat classique qui entrent dans les facultés de droit est infime et que leur défaut d'instruction classique ne peut pas exercer d'influence sérieuse sur le niveau général des études juridiques.

Il n'est pas d'une exactitude absolue que l'accès des facultés de droit soit fermé à ceux qui ne sont pas bacheliers de l'enseignement classique. Il y a un grade spécial, d'ordre inférieur, il est vrai, c'est le certificat de capacité.

On l'a introduit il y a longtemps dans un but spécial et pratique, pour les futurs avoués ; le grade de licencié en droit n'est pas exigé d'eux, ils doivent être capacitaires. Ce certificat est ambitionné par un nombre très restreint de jeunes gens ; à Paris, sur plus de 3.000 étudiants, les capacitaires en droit sont environ 150 chaque année. Pour se présenter à l'examen de capacité en droit, il n'est pas nécessaire

non seulement d'être bachelier de l'enseignement classique, mais même d'avoir aucun baccalauréat ; il n'est pas nécessaire de justifier d'études préalables. Pourquoi cet examen n'attire-t-il pas plus de candidats ? Cela tient à plusieurs causes.

D'abord le certificat de capacité n'est pas suffisant, en général, même pour les avoués. Il s'est établi un usage en vertu duquel, dans un très grand nombre de villes d'une certaine importance, pour être admis à une charge d'avoué, il ne suffit pas d'être capacitaire, il faut être licencié en droit.

Ensuite, ce certificat de capacité ne donne pas un avantage qui est très recherché aujourd'hui; il ne confère pas la dispense de deux années de service militaire.

Enfin, l'examen de capacité est très mal organisé, tout le monde le reconnaît. Il comprend seulement du droit criminel, de la procédure civile et quelques bribes de droit civil, assez mal choisies en général. On n'y fait entrer, quoiqu'il s'agisse d'un examen ayant un caractère pratique, ni droit commercial, ni droit administratif, ni droit constitutionnel.

Voilà l'état de choses actuel.

Comment se fait-il qu'on demande si vivement l'assimilation entre les deux diplômes du baccalauréat classique et du baccalauréat moderne? Cela tient à une première cause souvent signalée. On a complètement changé le caractère du nouvel enseignement secondaire qu'avait créé M. Duruy à côté de l'enseignement classique ; c'était un enseignement ayant un caractère pratique organisé en vue de carrières très importantes sans doute, mais qui n'exigent pas les mêmes connaissances que les fonctions de magistrat, ou la profession d'avocat, en vue des carrières commerciales et industrielles. Et puis des théoriciens ont conçu cette idée que peut-être des études autres que les études dites classiques pourraient avoir, pour l'intelligence des jeunes gens, les mêmes résultats que celle-ci; ils ont transformé l'enseignement secondaire spécial, ils lui ont donné un autre nom, ils ont proclamé que c'était un enseignement existant à côté de l'enseignement classique pouvant avoir sur la formation de l'esprit des jeunes gens les mêmes effets que celui-ci. Il en est résulté que l'enseignement moderne a la prétention de faire concurrence à l'enseignement classique, et que ceux qui ont suivi le premier prétendent avoir les mêmes droits, jouir des mêmes avantages que ceux qui ont suivi le second.

Il y a une seconde cause qu'il est à peine besoin d'indiquer pour expliquer les demandes d'assimilation. Des jeunes gens entrés dans l'enseignement moderne en vue de certaines carrières, ne sont pas parvenus à entrer dans ces carrières ; ils pensent alors tout naturellement aux facultés de droit, parce que là il n'y aucun concours et que le nombre des élèves n'est pas limité.

Enfin, il y a une autre raison qu'on n'avoue pas, mais qui, je le crois, est la principale, c'est celle tirée de la loi militaire. Un jeune homme qui a son baccalauréat classique a le choix entre une foule de carrières, grâce auxquelles il obtient la dispense du service militaire pendant deux ans, tandis que celui qui a passé six ou sept ans à faire des études modernes et qui ne parvient pas à entrer dans une école spéciale, est très embarrassé s'il veut atteindre ce résultat, qui préoccupe beaucoup les familles et les jeunes gens: être dispensé de deux ans du service militaire. Ceci pèse beaucoup sur la question ; c'est, à mes yeux, le motif même le plus grave du mouvement actuel.

Je comprends parfaitement les causes de ce mouvement et je compatis aux maux de ceux qui se plaignent, mais j'avoue que je suis opposé à l'assimilation entre les deux catégories d'études pour les jeunes gens qui aspirent aux grades de licencié et de docteur en droit.

Voici quelles sont les raisons principales qui me décident :

La première est tirée de l'existence de l'enseignement du droit romain. Pour devenir licencié, *a fortiori* pour devenir docteur en droit, il faut avoir suivi des cours de droit romain, et avoir répondu aux examens sur le droit romain. Le droit romain est l'une des bases de l'enseignement du droit, non pas seulement en France, mais dans tous les États du monde civilisé, et, ce qui est plus remarquable, c'est que les pays où l'on dédaignait autrefois l'étude du droit romain, comme l'Angleterre, y reviennent depuis plusieurs années.

On a, en France, — et je crois qu'on a eu raison — restreint depuis quelques années notablement l'enseignement du droit romain pour faire place à des enseignements d'un caractère plus pratique, mais cet enseignement

restreint est toujours une des bases de l'enseignement du droit.

Il est tout à fait inadmissible qu'on puisse étudier le droit romain quelque peu sérieusement, si l'on n'a pas même la possibilité de consulter les textes écrits en latin. Les jeunes gens qui ont fait leurs études d'enseignement moderne ne connaissent pas un mot de latin ; ils sont dans l'impossibilité absolue de profiter de l'enseignement du droit romain.

M. le Président. M. Glasson a dit tout à l'heure qu'il attachait peu d'importance à cet argument.

M. Lyon-Caen. Je suis heureux d'être sur beaucoup de points en communauté d'idées avec M. Glasson. Mais, sur le point spécial dont il s'agit, je crois qu'il se trompe. J'avoue bien, pour être franc, qu'un nombre très considérable de jeunes gens suivent les cours de droit romain, et passent leurs examens, sans qu'ils aient cependant — pour employer une expression vulgaire — jamais mis le nez dans un texte de droit romain : ils se sont bornés à lire les commentaires. Mais, pour des gens sérieux, c'est une méthode déplorable que de lire les commentaires sans consulter les textes commentés, et on ne saurait organiser un enseignement supérieur digne de ce nom en se fondant sur cette idée qu'il est fait pour des jeunes gens qui sont dans l'impossibilité de lire et de comprendre les textes latins auxquels les professeurs et les livres se réfèrent.

De plus, pour le doctorat en droit, on exige la connaissance de textes spéciaux, expliqués dans un cours (le cours de Pandectes), dont on demande aux candidats l'explication à l'examen. Les jeunes gens qui ont suivi l'enseignement moderne ne peuvent pas se livrer à cet exercice, à moins qu'ils n'aient appris par cœur les quarante à cinquante textes de droit romain expliqués et leur traduction. Mais à quoi servirait un pareil exercice? Ce serait un exercice puéril de pure mémoire.

Il y a une autre raison, peut-être plus importante, qui fait que je me prononce contre l'assimilation des deux diplômes.

Il est bien certain que le but des études de droit est de former des juristes. Pour être juriste, il ne suffit pas de pouvoir comprendre matériellement les textes de loi; à cet effet, aucune étude antérieure n'est nécessaire; on peut, sans aucune étude antérieure, comprendre très bien un texte qui dit que la prescription de droit commun est de trente ans, que la femme peut se marier à quinze ans, l'homme à dix-huit. Le juriste que nous devons former en vue notamment du barreau et de la magistrature, qui sont des carrières d'une grande importance dans l'État, n'est pas seulement celui qui connaît les textes des lois, c'est celui qui sait, sur des textes de loi plus ou moins bien rédigés, établir des théories générales, dont il y a des conséquences pratiques nombreuses à tirer, celui qui sait concevoir certaines idées abstraites sans lesquelles la science du droit n'existe pas.

Il est hors de doute que les études classiques donnent merveilleusement à l'esprit les qualités nécessaires au juriste digne de ce nom et sur lesquelles je n'insiste pas.

L'enseignement moderne a-t-il le même résultat? J'ai les plus grands doutes à cet égard. Si je ne me prononce pas d'une façon plus énergique, c'est que l'expérience n'a pas été faite dans toute son étendue. Mais si le malheur voulait qu'on la tentât, il est évident qu'on ne reviendrait pas sur elle, quelque mauvaises que pussent être les conséquences produites. Or, nous avons, au moins, certaines données qui proviennent des examens de capacité. Quand nous posons, à l'examen de capacité, des questions d'ordre purement matériel, comme celles que j'indiquais il y a peu d'instants : à quel âge peut-on se marier ? Quelle est la durée ordinaire de la prescription? les réponses sont souvent bonnes. Mais tout le monde le comprend (je tiens à le répéter) que ce n'est pas en cela que consiste la science du droit. Lorsqu'on veut sortir de ces questions purement matérielles, qu'on demande à ces jeunes gens d'exposer certaines théories, de développer certaines idées un peu abstraites, ils ne répondent pas ou répondent mal, et on s'aperçoit que l'absence de réponses ou les mauvaises réponses ne proviennent pas exclusivement de l'ignorance, du défaut de travail, mais en grande partie de ce que l'examinateur se trouve ne pas parler la même langue que le candidat. Parmi ces jeunes gens, il y en a sans doute qui n'ont pas de diplôme attestant des études secondaires antérieurement faites, mais il y en a un grand nombre qui sont bacheliers de l'enseignement spécial ou de l'enseignement moderne, ou qui ont suivi des cours d'enseigne-

ment primaire supérieur, qui a, si je ne me trompe, une certaine analogie avec l'enseignement moderne. L'expérience que j'ai faite jusqu'ici de cette façon comme examinateur, ne me dispose pas à admettre l'assimilation entre les deux catégories d'études classiques et modernes; je crois que cette assimilation aurait une conséquence fatale, l'abaissement des études de droit. Il serait extrêmement fâcheux au point de vue du recrutement de la magistrature et du barreau et même au point de vue national. Si, comme tous les enseignements, l'enseignement du droit a ses défauts et peut être critiqué sous certains rapports, il est certain du moins, sans vouloir nous flatter outre mesure, que, tel qu'il est donné en France, l'enseignement du droit jouit d'une certaine réputation à l'étranger. Il n'y a pas de pays au monde qui attire autant de jeunes étrangers que la France dans ses facultés de droit. A la Faculté de droit de Paris seulement, nous avons plus de trois cents étudiants étrangers.

M. le Président. Tous ont-ils fait des études classiques?

M. Lyon-Caen. Voici comment les choses se passent pour les étrangers qui veulent faire en France des études de droit en vue de la licence ou du doctorat. Le Ministre de l'Instruction publique décide, sur l'avis d'une commission, s'il y a lieu à ce qu'on appelle l'équivalence, c'est-à-dire si le jeune étranger dont il s'agit a obtenu dans son pays un grade équivalent à celui de bachelier ou justifié d'études qui correspondent complètement ou à peu près à nos études classiques.

En fait, le Ministre se montre assez large, parce qu'il y a un intérêt national à attirer en France des étrangers qui, après avoir passé quelques années chez nous, conservent pour nous des sentiments de sympathie dont nous avons un très grand besoin.

Au point de vue national, l'abaissement des études de droit serait très fâcheux; tous ces jeunes gens qui viennent en France n'y viendraient plus au bout de quelques années ou viendraient en moins grand nombre.

En Belgique, les études de droit se sont abaissées notablement; cet abaissement tient à différentes causes, mais en partie à ce qu'on a ouvert les portes des facultés de droit à tout le monde sans exiger aucun diplôme. Les étrangers notamment les Roumains, vont beaucoup moins en Belgique qu'en France, ils savent que, dans leur pays, le grade de docteur belge n'est pas très considéré, tandis que, malgré les critiques qu'on peut faire de notre enseignement du droit, le grade de docteur en droit de France conserve toujours dans les pays étrangers une certaine considération.

Depuis une trentaine d'années, l'enseignement du droit a reçu de grands développements; l'État a fait pour cela de grands sacrifices dont tout le monde doit lui être reconnaissant. Je n'en citerai qu'un exemple, il est très frappant. Sous le second Empire, en 1870, on avait pour la bibliothèque de la Faculté de droit de Paris, la somme dérisoire de 1.000 francs par an, pour l'achat des livres français et étrangers, l'abonnement aux revues françaises et étrangères, les reliures; en 1897, on avait 16.170 francs.

M. le Président. Cela ne prouve pas qu'il faille savoir le latin pour y entrer.

M. Lyon-Caen. Presque tous ces livres, toutes ces revues sont écrits en vue de personnes qui ont fait des études classiques et impliquent une certaine connaissance des langues anciennes. Beaucoup seraient à mettre au panier si les facultés de droit étaient remplies de jeunes gens qui ne connaissent pas un mot de latin.

M. le Président. En revanche, ils pourraient lire les livres écrits en allemand ou en anglais.

M. Lyon-Caen. Je ne le nie point. Mais beaucoup de livres de droit publiés en langue étrangère, surtout en langue allemande, supposent encore plus peut-être que nos livres français des lecteurs ayant fait des études classiques.

L'assimilation produirait des effets considérables. Une foule de jeunes gens se précipiteraient vers les études d'enseignement moderne et abandonneraient les études classiques. Dans les facultés de droit, nous n'aurions plus guère que des jeunes gens connaissant les langues étrangères, mais sans culture classique; car les études modernes seront toujours plus simples, plus attrayantes, moins arides que les études classiques, et on en apercevra toujours mieux l'utilité pratique immédiate.

On fait souvent une objection aux partisans de mon opinion, et j'avoue que cette objection produit un certain effet sur mon esprit; mais elle renferme, je crois une erreur; je l'ai en-

tendu faire à la Faculté de droit par des collègues qui ne partagent pas mon opinion. Dans un pays démocratique comme la France, dit-on, il est désirable que le plus grand nombre possible de citoyens connaissent les lois; jamais la connaissance des lois ne sera assez répandue. C'est dans un pays démocratique comme le nôtre qu'on propose le maintien d'un système aussi étroit, aussi restrictif, qu'on persiste à fermer les portes des facultés de droit à un aussi grand nombre de jeunes gens qui, presque tous, ont fait des études sérieuses, quoique différentes des études classiques!

Je crois qu'il y a là une erreur, et qu'on peut en partie donner satisfaction à ces réclamations. On confond le juriste avec celui qui connaît quelque peu les lois de son pays.

Les études de licence et de doctorat en droit sont faites pour former des jurisconsultes avec leurs qualités que naturellement je suis disposé à croire grandes, bien qu'assurément ils aient leurs défauts. Ce qu'on doit réclamer pour un grand nombre de citoyens, c'est la connaissance des lois; mais, pour connaître quelque peu les lois, il n'est pas nécessaire de devenir un jurisconsulte, il n'est pas souhaitable même qu'un grand nombre de citoyens deviennent des jurisconsultes.

Pour répandre autant que possible la connaissance des lois du pays, il n'est pas nécessaire d'assimiler les études modernes aux études classiques. Un moyen que je ne suis pas assurément le premier à signaler permettrait d'atteindre très bien ce but excellent.

Il existe, je l'ai dit, dans les facultés de droit un diplôme qu'on appelle le certificat de capacité, et ce certificat n'est recherché que par un petit nombre de jeunes gens, parce qu'il ne conduit pas à grand'chose; l'examen de capacité est mal organisé. On devrait songer à l'organiser mieux et changer peut-être sa dénomination. Il devrait, dans la mesure possible, donner satisfaction au besoin pratique de connaître les lois, auquel je faisais allusion, besoin pratique éprouvé, il faut s'en féliciter, par des jeunes gens qui ne sont nullement destinés à devenir des juristes. On pourrait introduire dans les facultés de droit des enseignements pratiques de droit civil, commercial, administratif, etc., qui seraient faits pour des jeunes gens voulant acquérir la connaissance des lois du pays sans devenir des juristes, on en écarterait le droit romain, l'histoire du droit et différentes connaissances que les jurisconsultes sérieux ont absolument besoin d'acquérir.

Ces idées ont été développées il y a quelques années; le Ministère de l'Instruction publique avait fait une grande enquête auprès des facultés de droit sur la transformation du certificat de capacité, cette enquête a été très bien faite; mais, comme beaucoup d'enquêtes, elle n'a pas produit de résultat. L'Administration n'a pas poussé les choses plus loin; je crois que ce sont des considérations d'ordre financier qui l'en ont empêché.

Nous avons, en effet, un certificat de capacité, mais pas d'enseignements spéciaux institués pour ceux qui désirent obtenir ce certificat; les enseignements de licence et de doctorat ne peuvent être utilement suivis par les futurs capacitaires; ils dépassent quelque peu le niveau de leurs connaissances. Il faudrait, si l'on réformait sérieusement la capacité en droit, créer des enseignements nouveaux.

M. le Président. Ceci n'est pas tout à fait de notre compétence actuelle ; c'est du domaine de l'enseignement supérieur.

M. Lyon-Caen. Je crois, monsieur le Président, que ceci se rattache très intimement aux questions concernant l'enseignement secondaire moderne. Un grand nombre de personnes se plaignent de ce qu'il n'y a pas de débouchés pour les élèves de cet enseignement, de ce qu'ils ne peuvent pas acquérir la connaissance des lois de leur pays.

M. le Président. Vous voudriez relever cet examen de capacité?

M. Lyon-Caen. Oui, monsieur le Président. Je voudrais l'organiser sérieusement, comme proposent de le faire un grand nombre de personnes.

Ce n'est pas tout. Il y a quelque excès dans les exigences qu'on a à l'entrée de certaines carrières; on exige le grade de licencié en droit pour une foule de carrières pour lesquelles il n'est véritablement pas indispensable d'avoir les connaissances diverses que suppose la licence en droit. On l'exige, par exemple, en vertu d'arrêtés ministériels ou préfectoraux, pour être simplement rédacteur. Cela est excessif. Si l'examen auquel je faisais allusion était organisé d'une façon sérieuse, peut-être dans un certain nombre d'administrations, pour certaines fonctions très esti-

Déposition de M. Victor BÉRARD.

M. le Président. Monsieur Bérard, vous avez été élève de l'École normale et de l'École d'Athènes...

M. Victor Bérard. Et j'ai suivi comme élève ou comme professeur toute la carrière universitaire; j'ai connu l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Je suis aujourd'hui maître de conférences à l'École des hautes études, à la Sorbonne, maître de conférences à l'École supérieure de la marine et examinateur d'entrée à l'École navale.

Parmi les questions de votre questionnaire, il en est auxquelles je pourrais répondre, mais d'autres y répondront mieux que moi. Sur le régime des lycées et collèges, je crois que vous devriez faire une enquête personnelle; vous n'auriez qu'à choisir certains lycées en province.

J'en connais un certain nombre par la tournée annuelle que je fais en France pour les examens de l'École navale. Vous trouverez, je crois, qu'il y en a qui marchent très mal, la moitié; d'autres qui marchent à peu près mal, un quart; un huitième qui va tant bien que mal, et dix ou douze qui vont à peu près bien. Pour les remèdes à appliquer, je vous donne comme exemple le lycée de Lorient. Ce lycée, autrefois, avait une réputation pour la préparation à l'École navale, c'était lui qui fournissait le plus grand nombre d'élèves à cette école. En 1870, il était battu en brèche et le nombre de ses élèves reçus à l'École navale diminuait d'année en année. En 1890 il n'allait presque plus, il donnait deux élèves reçus par an et, en 1895, il n'en a plus donné du tout; à ce moment, il a fallu intervenir, et quand on nous a consultés, au Ministère, nous avons fait remarquer qu'on avait changé, déplacé et nommé un peu au hasard une série de proviseurs qui ne nous semblaient pas de premier ordre, et que là était la cause principale de cet état critique.

Par conséquent sur la question des proviseurs et du régime des lycées, je crois que le lycée de Lorient serait un exemple tout à fait typique.

Or, en 1896, sur la réclamation des familles, des autorités de Lorient et des différents jurys d'examinateurs, on s'est décidé à prendre un proviseur qui était un proviseur, c'est-à-dire un administrateur et non pas un homme en dehors du métier qu'on aurait pris, comme trop souvent on le fait, dans sa chaire de professeur sous prétexte qu'il était agrégé ou docteur, mais sans qu'il connût le premier mot de ses nouveaux devoirs.

On a pris le censeur du lycée de Rochefort, qui est un excellent administrateur. Il est arrivé à Lorient en octobre 1897 et en juillet 1898 il avait mis son lycée d'aplomb, ramené la clientèle, redonné du cœur aux professeurs, aux élèves et aux parents, gagné la confiance des autorités civiles et militaires et il avait, en fin de compte, un grand nombre d'élèves reçus à l'École navale, à Saint-Cyr et au baccalauréat.

Si vous voulez avoir la recette, adressez-vous au proviseur de Lorient plutôt qu'à moi-même: il vous en dira plus que je ne pourrais vous en dire.

Pour l'éducation et le régime de l'internat, je crois qu'on pourrait obtenir un bon résultat en combinant les situations de répétiteurs et de professeurs, en admettant l'équivalence des services de répétiteurs faits par des professeurs et réciproquement.

On peut, je crois, dans une certaine mesure supprimer une classe et la remplacer par une étude ou une promenade sous la direction du professeur : pour un professeur d'anglais, par exemple, on pourrait très bien admettre que sa classe d'anglais fût faite en une promenade; on aurait ainsi ce que l'on ne trouve presque jamais à l'heure actuelle, un moment de contact entre le professeur et l'élève, non seulement pour l'instruction, mais pour l'éducation. Je crois que ce système pourrait être très généralisé; je ne vois pas, par exemple, pourquoi un professeur de géographie ne ferait pas sa classe en plein air le jeudi ou le dimanche, quitte, de la part de l'Administration, à lui supprimer une classe qu'il aurait faite en semaine. On établirait une équivalence entre

ces différents services et ce serait un bénéfice pour tout le monde, pour le professeur, pour les élèves et pour la maison.

J'en reviens pour mon compte à la question qui me paraît capitale dans votre questionnaire : « Serait-il désirable que les élèves n'entrassent au lycée ou au collège qu'après avoir reçu l'enseignement primaire? » Là je puis avoir une expérience personnelle; je suis né dans une petite ville du Jura, Morez près de Saint-Claude, où tout le monde suit d'abord l'enseignement primaire tantôt laïque, tantôt congréganiste; pour mon compte j'ai été à l'école congréganiste mais il n'y avait pas de différence à cette époque-là, les programmes et le recrutement étaient les mêmes. Tous mes camarades de Morez ont suivi la même route. Nous sommes arrivés au lycée de Lons-le-Saunier, à dix, onze ou douze ans et tous ceux qui avaient suivi cette route ont réussi.

Dès notre arrivée au lycée, nous avons tenu la tête pour beaucoup de matières qu'on nous avait enseignées à l'école primaire et que l'on n'avait jamais enseignées à nos camarades de l'enseignement secondaire, et qu'on ne leur à jamais appris. Car l'enseignement primaire enseigne beaucoup de choses que l'enseignement secondaire ne donne jamais.

J'estime que les trois quarts des bacheliers ne savent pas l'orthographe. Le mal n'est pas grand peut-être ; mais si l'enseignement classique ne sert même pas à cela, à quoi peut-il servir? Je suis sûr que la moitié des licenciés en droit et ès lettres ne sont pas capables de faire une règle de trois ou d'extraire une racine carrée, et en géographie si vous posez une question quelconque à tous les licenciés du monde, ils n'en sauront pas un mot parce qu'ils n'ont pas appris cela à l'école primaire et que c'est là seulement qu'on l'apprend bien.

Donc expérimentalement, toutes les fois que vous avez affaire à des gens qui ont commencé par l'école primaire, ils valent mieux que les autres. Et comme examinateurs à l'École navale, nous reconnaissons tout de suite les produits de l'enseignement secondaire. Je ne sais pas d'ailleurs pourquoi on s'obstine à lui donner ce nom : il n'est ni secondaire, ni primaire, ni supérieur, il est tout et il n'est rien. C'est un fossile qui n'est plus de ce monde : il date de l'ancien régime et il a cessé de vivre depuis plus de trente ans. Il a été fondé par les jésuites au commencement du XVII[e] siècle; à ce moment il s'agissait de prendre les enfants des mains des femmes à cinq ou six ans et de les conduire aux mains d'autres femmes à dix-huit ans, vers les femmes légitimes si le goût leur en était déjà venu, ou vers d'autres si leurs aspirations les portaient de ce côté-là. (*Rires.*) Le plus souvent, ils faisaient un stage chez ces dernières.

L'enseignement secondaire, si je le comprends bien était destiné uniquement à cela : c'était encore une utilité. Il lui fallait donc garder les enfants le plus longtemps possible, de la première jeunesse à la puberté. Quand l'État s'en est emparé, il a fait la même chose, sauf qu'il l'a aggravée; au lieu de prendre les gens à sept ans et de les conduire jusqu'à seize, on les prend aujourd'hui à la mamelle et on les conduit jusqu'à la majorité, plus loin même, car dans les rhétoriques dites supérieures et dans les classes de mathématiques spéciales, on trouverait de jeunes élèves ayant dépassé vingt et un ans. Je ne vois donc pas ce que signifie ce nom d'enseignement secondaire. Car, en bon français, et peut-être en bonne logique, l'enseignement secondaire, serait l'enseignement qui viendrait après le primaire et qui conduirait au supérieur.

Mais, puisque la logique n'est plus de mode, je crois que pour d'autres raisons, cette graduation s'impose. Il paraît indiscutable qu'elle est dans l'intérêt des élèves, des professeurs, de l'enseignement, de la société et de l'État. Dans l'intérêt des élèves, je vous l'ai dit, ceux qui ne sont pas passés par l'enseignement primaire ignorent toujours certaines choses.

C'est aussi dans l'intérêt de l'État, parce qu'à l'heure actuelle il existe deux classes : les gens qui ont été élevés d'une certaine façon au lycée et les autres qui ont été élevés dans d'autres idées, à l'enseignement primaire. Je n'ai pas de déclaration politique à faire ici, mais il est peut-être scandaleux, au point de vue démocratique, que l'on apprenne aux uns à estimer ce que l'on apprend aux autres à mépriser un peu; l'un formant des citoyens utiles, l'autre ayant la prétention de ne faire que des bêtes de luxe.

Au point de vue de l'enseignement primaire, le jour où le bourgeois mettra son fils à l'école primaire il y regardera de près et l'instituteur aura les sympathies et l'appui des pères de famille de toutes les classes, surtout des

parents qui peuvent s'en occuper, c'est-à-dire des gens qui ont une certaine instruction et un certain loisir. Donc, pour l'enseignement primaire ce sera certainement un bénéfice net.

M. le Président. Mais vous ne pouvez pas obliger les pères de famille à envoyer leurs enfants à l'école primaire.

M. Victor Bérard. Je ne parle pas d'obligation, mais vous êtes bien libres de décider par une loi que: nul n'entrera dans l'enseignement secondaire s'il n'a pas son certificat d'aptitude de l'enseignement primaire.

M. le Président. On pourra alors envoyer les enfants dans les écoles libres, qui réuniront les deux enseignements.

M. Victor Bérard. Vous êtes libres encore de réglementer, puisque vous avez des inspecteurs qui doivent aller partout; et pour la bonne éducation intellectuelle, comme pour le régime moral des collèges, vous devez séparer les gens qui ont dix ans de ceux qui en ont seize. Vous avez donc toujours le droit d'intervenir pour cette raison et de ne pas tolérer les écoles dont vous me parlez. Donc, quand le bourgeois sera obligé d'envoyer ses enfants à l'école primaire, il sera obligé de surveiller l'école primaire et, pour cette école, ce sera tout bénéfice, nous le reconnaissons tous. Au point de vue politique, vous cesseriez d'avoir deux classes : les gens qui sont considérés comme étant bons à ne rien faire, comme ayant le droit de ne rien faire, sous prétexte qu'ils ont suivi l'enseignement secondaire et les gens considérés comme bons à travailler parce qu'ils ne sont allés qu'à l'école primaire.

Pour les élèves eux-mêmes, non seulement au point de vue du développement intellectuel, mais au point de vue utilitaire, la mesure s'impose. Quand par le malheur des temps, les jeunes gens sont obligés d'interrompre leur enseignement secondaire ils ne sont plus bons à rien. Si vous voulez un bel exemple, — je me reporte toujours à ces exemples que j'ai sous les yeux, — prenez l'industrie de Morez du Jura. Dans cette industrie bien des chefs de maison depuis soixante ans ont eu des fils qui ont fini ou en prison ou au dépôt de mendicité ou à l'hôpital, simplement parce qu'ils avaient fait de l'enseignement secondaire.

M. le Président. Il peut y avoir quelques autres causes.

M. Victor Bérard. C'est possible. Mais le lycée ou le collège a été la principale. Cette assertion paraît paradoxale. Faites votre enquête et vous constaterez que tous ces gens-là avaient été au lycée de Lons-le-Saunier, dans les collèges communaux, chez les jésuites ou au petit Séminaire, etc., car l'établissement laïque ou ecclésiastique importe peu. La faute n'est pas à l'Université, mais à l'enseignement secondaire. Et même les élèves des Jésuites ont montré plus d'aptitude, peut-être, que les autres.

La raison, je crois, est que vous mettez les enfants au collège à l'âge de dix ans, ils en sortent à dix-sept ou dix-huit. S'ils veulent entrer dans le commerce, ils ne le peuvent pas parce qu'ils vont être pris par le service militaire; ils ont deux ou trois ans pendant lesquels ils ne font rien, ils s'amusent; ils continuent au régiment et, quand ils sortent du régiment, ils en rapportent de toutes autres habitudes que celle du travail. Ils continuent à ne rien faire, vivant aux dépens du travail paternel ou de la petite fortune acquise, vaillants piliers de café, grands buveurs d'apéritifs, trousseurs de filles ou chasseurs devant l'Éternel. Pourquoi travailleraient-ils? On ne leur a enseigné de dix à dix-huit ans, qu'une chose, c'est qu'il fallait « se cultiver » d'une façon désintéressée et qu'un homme est d'autant plus estimable qu'il est plus inutile. Ils se cultivent et ils se soignent. Le père, par faiblesse ou par naïveté, se crève pour ne pas imposer un travail humiliant à ce cheval de course qu'est pour lui, bonne âme, un bachelier! Le père disparaît un jour. Le fils achève en quelques années de ruiner la maison et de manger ou, plus souvent, de boire son héritage. A trente-cinq ans, ces beaux fils sans le sou cherchent à s'expatrier et viennent finir misérablement sur le pavé des grandes villes, — à moins que les bons Pères, dont ils furent les élèves, ne leur arrangent quelque mariage profitable. Tout ceci n'est pas un roman. Je pourrais, à l'appui, vous donner des dizaines et des vingtaines de noms propres. Au lycée de Lons-le-Saunier, sur dix-huit ou vingt camarades de la montagne que j'ai eus, huit ou neuf ont suivi cette route. Ils étaient intelligents. Ils n'étaient pas vicieux... Mais ils furent bacheliers.

La disposition que je vous propose aurait son utilité immédiate pour l'Université, car le système actuel est une des raisons capitales de

les fois qu'à l'École navale nous avons des garçons remarquablement distingués, nous pouvons être absolument sûrs qu'ils n'ont fait que cinq ans d'enseignement secondaire.

Les premiers reçus à l'École navale sont ou des fils de famille, qui ont été élevés dans la famille, ou alors des enfants du peuple qui ont poussé tout seuls, ou ayant débuté par l'enseignement primaire et ayant en trois ou quatre ans avalé l'enseignement secondaire en bouchées doubles. A ce propos, je me permets de vous signaler l'intérêt que vous auriez à écouter mon collègue aux examens, M. le commandant Guyon, il vous fera son *curriculum vitæ*. Il a fait trois ans d'enseignement secondaire; on ne peut pas dire qu'il ait mal réussi dans la vie; il est maintenant capitaine de frégate et membre de l'Académie des sciences.

Tout ceci s'applique dans mon esprit aux deux types d'enseignement secondaire, à l'enseignement classique comme à l'enseignement moderne. En prenant chacun d'eux maintenant, je crois que l'un n'existe plus et que l'autre n'existe pas encore. Si l'on entend, en effet, par enseignement classique, l'étude des langues classiques, latin et grec, on peut dire: nous n'avons plus d'enseignement classique. Nos bacheliers ne savent plus un mot de grec et leur connaissance du latin est à peu près équivalente.

Quand ces bacheliers et même des licenciés m'arrivent à mon cours de géographie antique à l'École des Hautes Études, ils ne sont pas capables de traduire, à livre ouvert, le moindre texte grec, la phrase la plus facile du plus facile auteur, la cyropédie, qu'autrefois on expliquait en cinquième, ou Pausanias, qui se lit comme un Joanne ou un Baedeker : « Quand on va de Corinthe à Argos, Kleones est une ville pas très grande (1). » Je crois que beaucoup, la première année, ne pourraient pas traduire cette phrase à livre ouvert.

Il faut donc savoir si on veut un enseignement classique et, si on en veut un, alors il faut l'établir ou le rétablir. Je crois, pour ma part, qu'il nous en faut un, parce qu'il nous faut, non pas ce qu'on appelait au XVII[e] siècle, « un honnête homme », cette classe n'est plus une nécessité de notre temps, mais il nous faut des gens honnêtes et utiles et il est indispensable d'avoir des gens sachant le grec et le latin dans une nation catholique et sous un régime démocratique. Sans insister là-dessus, je suis persuadé que le jour où nous n'aurons pas en France un assez grand nombre de gens connaissant l'antiquité vénérable, nous retomberons bien vite sous la coupe de gens qui, pour des motifs religieux, continueraient à la connaître et appuieraient leur domination sur ce respect du passé qui est au fond de tous les hommes. Le latin aux mains d'une classe a été et redeviendrait une langue de sortilèges et le peuple ne croit que trop volontiers aux magiciens; il faut absolument qu'il y ait une opinion publique formée qui puisse combattre ce fétichisme et ce respect des ignorants et dire à un certain moment : « On vous vante le passé, on voudrait vous y ramener et vous seriez disposés à vous laisser faire. Prenez garde! Le passé, nous le connaissons; il était fait de bien des misères et de beaucoup de douleurs; on vous le dépeint couleur de rose. Il était terriblement noir. On vous le montre comme une sorte de paradis terrestre : c'était un enfer. » Bref, à côté des avocats du passé, qui toujours auront une énorme influence, il faut qu'il y ait des juges ou, si vous le voulez, des critiques du passé : on aura toujours assez d'avocats de Dieu, *oportet hæreses esse*, il faut quelques avocats du diable.

Reste à savoir quel enseignement classique vous donnerez. On vous a parlé longuement du latin. Tout à l'heure M. Glasson vous disait que, sans le latin, on arriverait à ne plus parler la même langue, entre professeurs et élèves, dans les facultés de droit; il faut que tout le monde parle latin ou tout le monde français. J'aimerais autant que tout le monde parlât français, car entre le latin et le grec, l'un des deux pour moi est capital, au point de vue de la culture, c'est le grec. Dans le latin, en somme, nous n'avons pas une œuvre originale; sauf Lucrèce, dont nous ne possédons pas l'original grec, tout ce que nous avons en latin nous l'avons en original dans la littérature grecque. Les archéologues ont une expression un peu vive, quand leurs fouilles les conduisent à des œuvres romaines : « C'est du sale romain. » Les archéologues ont tort; ils devraient dire seulement : « Ce n'est pas du beau grec ! » Sauf cette rectification, je pense, comme eux, que le peuple classique, par exemple, est le peuple grec. Sans le grec,

(1) Pausanias, II, 15.

je ne vois pas que l'on puisse faire quelque chose au point de vue classique. Or l'enseignement du grec est presque réduit à rien, il faut le restaurer et le ramener au moins à ce qu'il était il y a quinze ans encore. Je vais beaucoup plus loin et, pour une autre matière, je crois qu'il faudrait revenir en arrière. Les Allemands n'admettent pas qu'une éducation classique puisse aller sans notions d'hébreu. Si la culture classique, en effet, doit conduire par l'étude des textes qui nous ont été transmis, à la compréhension plus complète et plus exacte des mots, des formules, des théories et des idées, qui font le fonds commun de notre pensée nationale, il faut bien nous rendre compte que nous tenons autant et plus des Hébreux que des autres peuples anciens.

M. Lemire. Nous avons une formation hébraïque par l'intermédiaire du latin.

M. Victor Bérard. Aussi je ne demande pas du tout qu'on enseigne l'hébreu, mais par expérience personnelle je me suis aperçu de l'infériorité que nous avions sur certains pays. Quand je suis rentré de l'école d'Athènes, j'ai eu à m'occuper de mythologie grecque et à 26 ans, près d'être docteur ès-lettres, il m'a fallu prendre ma serviette d'étudiant et aller à l'école des langues orientales apprendre à lire l'hébreu et l'arabe. J'aurais préféré qu'on m'eût appris cela à dix-huit ans, rien qu'à lire les caractères et rien de plus, de façon à ce que tout cemonde sémitique ne fût pas comme pour tous nos élèves, quelque chose de mystérieux et de religieusement impénétrable, dont une écriture indéchiffrable me défendait l'entrée.

En quelques leçons, on m'eût fait comprendre que cet alphabet n'a rien que de très simple et que tout ce monde sémitique est aussi accessible que le reste de la terre, qu'il est humain, terrestre et qu'aucun dieu jaloux ne nous en ferme l'entrée ; je voudrais donc qu'on reprenne l'enseignement classique des trois langues, grec, latin et hébreu. Vous me direz qu'à ce compte, réduit à cinq années et ramené à un niveau plus élevé, l'enseignement classique ne sera pas une sinécure. Je vous avoue que dans une société démocratique je ne conçois pas le besoin de sinécures. Et si l'on parle de surmenage, croyez bien que les élèves des lycées seront moins surmenés que leurs petits camarades de la mine ou de l'atelier. Ils doivent apprendre les uns et les autres le métier qui doit les rendre utiles à la communauté. Pour les raisons politiques que je vous ai dites, la communauté a besoin de gens sachant bien les langues mortes, et je ne vous ai donné que des raisons politiques ; bien d'autres vous ont fait, sans doute, ou vous feront la métaphysique de l'éducation : je crois que, pour des hommes politiques, l'argument politique a aussi sa valeur.

J'arrive à l'enseignement moderne, je vous ai dit qu'à mon sens il n'existait pas encore. Car, s'il y a quelque chose de moderne, c'est à coup sûr le prix du temps. Or on organise un enseignement dit moderne, sur le patron d'autrefois, c'est-à-dire avec une durée de sept ou huit ans ; sans penser qu'autrefois, huit ans ne coûtaient rien et qu'aujourd'hui les heures ont leur tarif. Les gens du XVII[e] siècle prenaient leur carrosse au jour ou au mois. Nous prenons nos fiacres à l'heure et, plus souvent encore, à la course.

Pour un enseignement moderne, la première qualité, je crois, serait d'être court. La seconde peut-être est que cet enseignement moderne doit vivre dans le présent. Or nous apercevons bien que, dans le présent, il y a et il faut qu'il y ait des humanités très différentes les unes des autres ; que dans la même patrie et la même société, il y a des tempéraments et des aptitudes fort variables ; nous apercevons que le Picard, le Franc-Comtois et le Provençal diffèrent et que, pour faire un bon Picard ou un bon Provençal, il ne faut peut-être pas le même enseignement.

Il faut au contraire varier le plus possible, et adapter l'enseignement moderne aux coutumes locales. Pour tout dire, je crois qu'il n'y a qu'une personne qui puisse fixer le programme de cet enseignement moderne, c'est le père de famille. Vous ne pouvez pas convoquer tous les pères de familles en congrès d'enseignement, mais vous pouvez organiser, à l'anglaise, des commissions, des conseils d'enseignement. Vous avez déjà ces conseils sous la main, car il y a quelque chose en France qui ne sert à rien ; c'est une sorte de réunion de pères de famille qui s'appelle le conseil d'arrondissement. A l'heure actuelle il n'a pas grande utilité ; je voudrais qu'il fût transformé en une sorte de conseil d'éducation.

M. Ermant. Pour cela il faudrait relever son niveau intellectuel.

M. Victor Bérard. Vous n'auriez qu'à vous donner, tous, la peine d'être conseillers d'arrondissement.

M. Ermant. Cela regarde le suffrage universel, ce n'est pas la même chose.

M. Victor Bérard. A Saint-Claude, le Conseil d'arrondissement, dans un arrondissement en majorité radical-socialiste, est composé de gros négociants, de notaires, de gens qui ont fait leurs études, et qui se réunissent une fois par an pour faire un bon déjeuner et un bon dîner à la sous-préfecture ; il me semble qu'entre le déjeuner et le dîner, ils pourraient discuter un peu les questions d'enseignement.

M. Edouard Aynard. Ce n'est peut-être pas le bon moment. (*Rires.*)

M. Victor Bérard. Mettons, alors, avant le déjeuner....

M. Ermant. Cette compétence pourrait être donnée aux Conseils généraux ou à des commissions spéciales de ces Conseils.

M. Victor Bérard. Les Conseils généraux s'occuperaient, si vous le voulez, de l'organisation des lycées. Mais, à mon avis, le plus important à l'heure actuelle, c'est la réorganisation des collèges ; c'est par les collèges qu'il faut commencer. Dans le lycée vous aurez moins de contact entre les parents et le professeur, entre l'administration et la famille, entre l'enseignement et les nécessités locales. Les lycées, à mon sens seraient, avant tout des organes classiques. Mais les collèges sont au chef-lieu d'arrondissement où l'on va facilement; les élèves peuvent rentrer tous les dimanches du collège dans la famille et vous avez le point de contact entre la famille et l'éducateur. Le collège, à portée des parents, voisin de l'école primaire et de la vie réelle, est le véritable organe d'enseignement moderne. La réforme des collèges est, pour moi, la réforme capitale ; prenez les collèges communaux qu'on n'arriverait à transformer qu'en faisant des collèges d'arrondissement; pour cela vous ne pouvez vous adresser qu'aux Conseils d'ardissement.

M. Édouard Aynard. Le Conseil d'arrondissement me paraît un corps politique un peu dénué de valeur en ce moment en France. Permettez-moi de vous demander si, comme certains déposants l'ont affirmé avant vous, cette réforme, qui paraît très désirable à beaucoup, ne pourrait pas être opérée par le Conseil d'administration du collège communal ou du lycée composé d'un certaine façon, de façon à créer un lien entre la population et l'Université. Pourquoi avez-vous pris le Conseil d'arrondissement? Parce qu'il n'avait rien à faire?

M. Victor Bérard. Non; c'est parce que, pratiquement, je crois qu'il faut intéresser tout l'arrondissement à son collège. Il ne faut pas que le collège reste communal, la propriété d'une petite ville, parce que, dans un arrondissement de cinq ou six cantons, vous pouvez avoir deux petites villes. Par exemple, notre arrondissement comprend Morez et Saint-Claude; le jour où le collège est à l'une des deux villes seulement, les gens de l'autre ville n'y vont plus. Si le collège appartenait à l'arrondissement, bien des rivalités locales disparaîtraient.

M. Édouard Aynard. Vous voudriez faire comme en Angleterre, un conseil pour l'école?

M. Victor Bérard. J'ai peur qu'il y ait déjà trop de conseils élus chez nous et que vous ne trouviez plus d'électeurs pour ces conseils nouveaux. Réorganisez les Conseils d'administration si vous voulez; j'aimerais mieux me servir de l'organisme déjà existant. Sur ce point, vous pourrez avoir de bons renseignements auprès d'un ancien député de l'arrondissement de Saint-Claude, actuellement sénateur du Jura, M. Vuillod, qui a cherché à faire quelque chose à Saint-Claude. Il a trouvé un principal qui ne demandait qu'à travailler, lui-même travaille aussi et il espère obtenir un résultat. Pour mon compte, je crois que le seul service que je puisse rendre en ce moment, est de me mettre au service de ce collège s'il a besoin de conseils ou de collaboration.

En résumé, j'insiste avant tout sur la systématisation nécessaire et l'organisation logique de trois ordres d'enseignement.

Il faut un enseignement primaire qui conduise à l'enseignement secondaire, et un enseignement secondaire qui conduise à l'enseignement supérieur. Il faut qu'ils se touchent, mais il faut que chacun soit indépendant, il ne faut pas qu'ils soient soudés l'un à l'autre sans qu'on puisse les séparer.

M. le Président. Après l'école primaire, vous voudriez qu'on suivît l'un des deux enseignements, l'enseignement classique ou l'enseignement moderne; l'enseignement classique comprendrait le latin et le grec?

M. Édouard Aynard. M. Bérard préfère le grec.

M. Victor Bérard. J'ai fait un plaidoyer pour la langue grecque, non seulement parce que j'en vends, mais parce qu'elle me semble la plus nécessaire et qu'en ce moment elle est la plus décriée et la plus délaissée.

M. Lemire. Vous êtes d'avis que la langue moderne qu'on étudiera sera variable d'après les régions?

M. Victor Bérard. Les négociants de chaque région pourront choisir la plus utile. Pour nous autres, en Franche-Comté, voisine pourtant de l'Allemagne et de l'Italie, ce sera peut-être l'espagnol. De 1840 à 1860, nous avons fait la conquête de l'Espagne, et nous avons gardé de gros intérêts commerciaux et financiers dans ce pays. Ce n'est pas le ministère de l'instruction publique qui peut savoir nos affaires ni les besoins variables de chaque région. En Bretagne, ce sera l'anglais ou même l'espagnol ou le portugais : les gens de Plougastel vendent leurs fraises en Angleterre et achètent leurs thons ou leurs homards en Espagne et en Portugal. Il n'y a que les indigènes de chaque région qui puissent donner ces renseignements. Je ne crois pas qu'on puisse obtenir un résultat si on ne s'adresse pas aux gens qui ont intérêt à faire l'éducation des enfants.

Quant à l'enseignement classique, je suis fermement convaincu qu'il faut le relever. Non pas que je le considère comme un moyen de culture unique ou supérieure; la grosse affaire n'est pas d'enseigner telle ou telle chose aux enfants, mais de l'enseigner d'une certaine façon. L'enseignement secondaire doit apprendre aux gens à raisonner; l'enseignement classique est un admirable instrument, mais il y en a beaucoup d'autres. Celui-là a son utilité plus particulière pour la raison que j'ai donnée tout à l'heure, qu'il faut que nous sachions ce qu'a été le passé, sinon nous aurons des mécomptes.

Pour l'enseignement moderne, je crois que les Conseils d'arrondissement en doivent être les maîtres.

Si le Conseil d'arrondissement, d'après vous, n'est pas recruté de façon à pouvoir tenir ce rôle, installez tous les Conseils d'administration qu'on voudra, pourvu qu'ils soient locaux, non peuplés de fonctionnaires et plutôt défiants des suggestions ministérielles. La réforme capitale, je le répète, est pour moi de redonner de la vie aux petits collèges qui ne sont pas loin des parents, les parents doivent surveiller l'instruction ; sinon nous verrons les programmes redevenir semblables à ceux d'aujourd'hui, et tout sera à recommencer.

M. le Président. Que pensez-vous de l'assimilation des deux enseignements pour l'entrée aux écoles?

M. Victor Bérard. Je suis peut-être un peu embarrassé pour répondre, parce que je suis un peu lié. A l'entrée de l'École navale il existe encore un examen de latin, cet examen n'est pas très élevé, mais pratiquement il existe. On n'exige pas le baccalauréat mais les candidats qui ont le baccalauréat classique ont un avantage de points qui n'est d'ailleurs pas très fort. L'examinateur de latin et de français est M. Cagnat, professeur d'épigraphie latine au Collège de France; il n'est donc pas suspect de détester le latin. Je suis l'autre examinateur de lettres. Nous avions fait un projet dans lequel le latin devenait facultatif; l'allemand était inséré dans le programme, au même titre facultatif. Après une certaine expérience des examens, nous pensions que dans un examen, il faut rendre une partie obligatoire et une autre facultative. Il faut qu'on soit en mesure de se rendre compte de ce que savent effectivement les gens, d'une part, et, d'autre part, de ce qu'ils sont capables de savoir ; il y a un minimum de connaissances que doivent avoir tous les candidats; pour être marins, ils doivent savoir les mathématiques, la physique, l'anglais, le français, l'histoire et la géographie, par exemple; ceci c'est indispensable à tous les marins. Mais il y a des connaissances qui permettent de voir quelle peut être l'intelligence des jeunes gens, et qui peuvent être utiles dans certaines situations. Or, de l'avis de tout le monde, on constate que la connaissance du latin peut, à certains moments, être utile aux marins ; car le latin mène directement à toutes les langues latines modernes. Le latin, lui-même, dans certain cas, sert ou a servi à nos officiers. C'étaient des missionnaires portugais, par exemple, qui avaient converti le Tonkin et l'Indo-Chine, et dans les premiers temps de la conquête, le latin servait à nos officiers pour s'entendre avec les prêtres et les chefs des chrétientés indigènes. C'était un latin de cuisine: *Habeo navem quadrajinta canonum.*

M. Édouard Aynard, C'est du sous-latin de cuisine.

M. Victor Bérard. Mais cet usage tend à disparaître. L'utilité du latin est donc très res-

treinte. Mais, dans la marine, on constate que les gens qui ont fait du latin ont une certaine supériorité pour les métiers de secrétaire, de rapporteur, d'enquêteur, de juge, d'arbitre, de diplomate, etc., que de plus en plus nos officiers ont à faire.

On voudrait donc maintenir le latin dans une certaine mesure : nous proposons en conséquence de le rendre facultatif.

Mais nous constatons aussi, qu'avec l'orientation nouvelle de l'Allemagne, dans dix ans, la connaissance de l'allemand serait presque aussi importante pour nos marins que celle de l'anglais. Nous avions donc fait un projet sur les bases suivantes: supprimer les avantages accordés au baccalauréat dans le concours d'entrée ou accorder le même avantage de points au baccalauréat classique et au baccalauréat moderne: puis faire de l'examen deux parties; une partie obligatoire portant sur toutes les matières que j'indiquais plus haut, une autre facultative portant soit sur le latin, soit sur l'allemand.

Ce projet n'a pas été accepté. C'est pourquoi je suis un peu embarrassé pour en parler. J'appartiens à une hiérarchie; les chefs ont déclaré que ce n'était pas admissible, je n'ai plus à avoir d'opinion. Je vous expose donc nos idées d'autrefois, nos idées actuelles ne regardent personne.

En tout cas, je vois de près une école admirablement recrutée; depuis que je suis examinateur d'entrée à l'École navale, je suis émerveillé de ce recrutement; or je vois que le latin n'est pas très important dans notre examen, que le baccalauréat ne sert à peu près à rien; dès lors pour les autres écoles je me demande si l'on ne pourrait pas supprimer le baccalauréat.

M. Marc Sauzet. Il est difficile d'avoir son baccalauréat avant d'entrer à l'École navale.

M. Victor Bérard. Pardon! on n'entre plus à quatorze ans à l'École navale, mais à dix-huit; les bons élèves peuvent avoir leur baccalauréat de rhétorique, avant de faire leurs deux ans de mathématiques.

Pour la réforme du baccalauréat, il y a un point qui me semble capital; ce n'est pas tant la nature que la forme de l'examen. A l'École navale, c'est surtout l'oral qui fait les choses; chacun de nous garde le candidat une heure à une heure un quart; donc nos candidats, à cinq ou six jours d'intervalle, ont été examinés cinq ou six heures. S'il ne nous est pas répondu à une première question, nous avons le temps d'en poser une seconde, puis une troisième, jusqu'à ce que nous trouvions une question sur laquelle le candidat puisse répondre. Je crois que, dans ces conditions, nous connaissons la valeur des candidats. Au baccalauréat, l'examen oral est radicalement nul. On prend un candidat, on lui donne un texte quelconque à expliquer; s'il tombe sur une phrase grecque et qu'il l'explique, tant mieux, il est reçu; sinon, il est recalé. Ce n'est plus un examen, c'est une simple loterie.

Le baccalauréat devrait être avant tout un examen oral. La grosse difficulté serait alors de trouver le temps et le personnel pour le faire passer. Si on donne seulement une demi-heure à chaque candidat, il faudra tripler le nombre des examinateurs.

La première réforme me paraît donc la suivante : Dans un lycée comme Louis-le-Grand, où la classe de rhétorique comprend 80 élèves, il est absolument inutile de faire passer le baccalauréat aux 20 premiers; qu'on fasse une classification des élèves tout à fait serrée, elle sera toujours faite.

Et que l'on donne d'office le baccalauréat aux 20 premiers de la classe. On établira une graduation entre tous les établissements de l'État, qui auront chacun un coefficient déterminé d'élèves reçus par le calcul de leurs places au cours de l'année. Il restera les établissements libres. Ce sera la grosse question. Je ne vois pas comment on pourra faire autrement qu'en maintenant des jurys d'Etat, car je ne vois pas comment ces établissements pourraient donner le baccalauréat au même titre que les lycées. Comment recruter ces jurys d'État. Je n'ose pas m'avancer sur ce sujet. Je crois que dans beaucoup de villes on pourrait installer un jury d'État composé de professeurs de lycée, sous la présidence ou avec l'adjonction d'un professeur de Faculté. Si vous voulez être tout à fait libéraux, faites ce qui est fait au Conseil supérieur de l'Instruction publique, admettez, sinon à titre consultatif, du moins à titre de témoins, des représentants de l'enseignement libre. Vous aurez, de cette manière, une forte décharge de l'examen, et vous pourrez faire un véritable examen, et non, comme aujourd'hui, une parade.

M. le Président. En résumé, vous esti-

M. Victor Bérard. Qu'est-ce qu'amener l'esprit au sommet ?

M. le Président. Je veux dire donner cette culture qui constituait « l'honnête homme. »

M. Marc Sauzet. L'humanisme d'autrefois.

M. Victor Bérard. Il y a des choses, je crois, qu'il faut lâcher en route : nous ne portons plus la cuirasse ni même l'épée. Il s'agit de faire des citoyens utiles au xxe siècle et non des honnêtes gens du xviie.

M. le Président. Vous garderiez pourtant l'enseignement classique ?

M. Victor Bérard. Oui, pour ceux qui en auront besoin.

M. le Président. Alors je ne vous pose pas la question d'équivalence des baccalauréats, puisque vous voulez rayer l'enseignement moderne du cadre de nos études.

M. Victor Bérard. Je ne le raye pas du tout.

M. le Président. Vous voulez le ramener à ce qu'il était avant la transformation de 1891.

M. Victor Bérard. Ce que j'entends par donner l'enseignement secondaire, c'est apprendre aux gens à raisonner et à juger, qu'on le leur apprenne avec le latin, le grec, l'allemand, l'anglais ou le français, cela m'est tout à fait égal. Mais il est un peuple qui a inventé le raisonnement, et qui s'en est toujours servi, c'est le peuple grec. Avant les Grecs on ne raisonnait pas ; prenez un texte quelconque de la littérature sémitique, vous n'y trouverez pas un raisonnement en forme. D'ailleurs la littérature sémitique n'est pas même outillée matériellement pour le raisonnement. « Au commencement, Dieu fit le ciel et la terre... et il fit telle chose... et il vit que son œuvre était bonne..... »

Vous n'avez que la conjonction copulative « oua » « et » qui signifie *que, lorsque pendant que*, etc. ; toutes les locutions que les Grecs ont inventées. On n'avait pas, avant les Grecs, les instruments du raisonnement, et ce sont eux qui ont inventé le raisonnement. Aussi j'estime que la langue grecque a une importance capitale. Mais je crois que toutes les langues qui raisonnent peuvent remplir le même rôle.

M. le Président. On a voulu, en 1891, faire servir l'étude de l'anglais et de l'allemand à l'usage que vous indiquez, et en faire le substitut des langues mortes. Approuvez-vous cette conception ?

M. Victor Bérard. Je crois qu'en 1891, on a agi comme ces architectes qui nous font une gare de chemin de fer sur le plan d'un temple grec. On n'a fait que copier un vieil édifice, que l'on a voulu adapter aux nouveaux besoins. L'enseignement dit moderne n'a été qu'une vieille chose recrépite et que quelques années ont bientôt décrépite. Au fond, ce n'était que la suite des vieux errements scolastique et classique. L'Évangile, source de toute vérité pour nos pères, avait dit : « Cherchez la parole de Dieu, et le reste viendra par surcroît. » Suivant le conseil de l'Évangile, l'enseignement scolastique cherchait dans le latin la parole de Dieu, et fit du latin le fondement de toute éducation, parce que l'on ne connaissait guère que par le latin la parole de Dieu, fondement de toute science. Vinrent les classiques à la suite de la Renaissance, qui écartèrent un peu le Seigneur de leur préoccupation et qui, dans la vieille formule d'éducation, ne suppriment que le mot Dieu, et ils continuèrent à chercher la parole dans le latin. Les scolastiques avaient fait des clercs. Les classiques firent des avocats. Vinrent en 1891 les prétendus modernes qui supprimèrent la parole, mais de la vieille formule, ils semblent avoir gardé le reste. Ils ont cherché..., sans trop savoir quoi. Et comme on ne trouve jamais que ce que l'on cherche, ne cherchant rien, ils n'ont rien trouvé. Autrement dit, après avoir eu au moyen-âge la culture latine, pour la culture chrétienne, on a d'abord supprimé la culture chrétienne et gardé la culture latine, puis on a supprimé le latin et on n'a plus rien eu du tout... Mais ceci est peut-être un cours d'histoire et je serais obligé de le faire un peu long, pour lui enlever toute allure agressive et tout aspect paradoxal. Ayant abusé de votre patience, il ne me reste qu'à m'excuser et à vous remercier de votre trop bienveillante attention.

M. le Président. Monsieur Bérard, nous vous remercions de votre spirituelle et intéressante déposition.

curiosité scientifique soit émoussée lorsqu'ils arrivent à la Faculté des sciences?

M. Darboux. Nos jeunes gens sont des élèves d'élite. Et puis, chez nous, la pratique accompagne toujours la théorie; l'union des exercices pratiques et de l'enseignement oral excite au plus haut degré l'intérêt et la curiosité des élèves. C'est surtout au baccalauréat que mes collègues font les remarques dont je vous parlais. Ils s'accordent tous à désirer des connaissances moins encyclopédiques, moins étendues, mais beaucoup plus solides.

Quels sont les remèdes à apporter à un tel état de choses? On peut en indiquer qui ne seront peut-être pas très efficaces. On peut, par exemple, alléger les programmes. Malheureusement, l'expérience le prouve, toutes les fois que l'on touche à un programme, il se trouve toujours quelqu'un pour y ajouter quelque chose, pour alléguer qu'un jeune homme ne peut sortir du lycée sans avoir quelque connaissance de tel ou tel sujet, et voilà le plan d'études qui se trouve ainsi surchargé. Dernièrement encore nous avons ajouté la géologie, et s'il y a eu faute, j'ai été, je l'avoue, un des coupables.

Il faudrait peut-être aussi rendre à l'enseignement supérieur une portion des études qu'à une époque où cet enseignement était sans force, lui a prises l'enseignement secondaire : les mathématiques supérieures, par exemple, et certaines parties de la philosophie. Les esprits ne sont peut-être pas encore préparés à ces mesures; mais il serait bien désirable à mes yeux que nos jeunes gens vinssent terminer leurs études dans nos Universités. C'est là vraiment que leur esprit achèverait de se mûrir et qu'après un trop long internat se ferait la véritable et décisive préparation à la vie sociale.

En laissant de côté ces mesures, qui sont en tout cas d'une application très lente et très difficile, j'arrive à celles qui pourraient être mises immédiatement en vigueur. Pour résumer d'un mot ce que je propose, je crois qu'il faut renoncer au système encyclopédique et appliquer à l'enseignement secondaire le principe de la division du travail. Il me paraît impossible d'exiger tant de connaissances de tous les esprits. Cela fait du tort à tout le monde. Ceux qui n'ont pas d'aptitude pour telle ou telle branche des études perdent leur temps dans les classes correspondantes et constituent un véritable poids mort qui retarde les progrès des élèves bien doués. Puisqu'il semble incompatible avec l'organisation des lycées de laisser à l'élève, même dans les classes supérieures, pleine liberté des études, il faudrait du moins, à mon avis, organiser des types d'études plus nombreux et plus souples que les types actuels, répondant mieux aussi aux besoins de la société moderne.

Cette idée est bien naturelle, aussi y a-t-il longtemps qu'on a commencé à l'appliquer. Dès 1852, l'Empire avait créé un système connu sous le nom de bifurcation. Au début de la 3[e], les élèves se partageaient suivant leurs aptitudes en deux sections distinctes : l'une littéraire, conduisant au baccalauréat ès lettres, l'autre scientifique, conduisant au baccalauréat ès sciences. Il y avait cinq classes communes aux deux enseignements. Ce sont, je le crois bien, ces classes communes qui ont entraîné l'échec de cette combinaison. Rien n'est plus mauvais, à mon avis, que le défaut d'homogénéité des classes. Il est impossible, soit dans les lettres, soit dans les langues vivantes, soit dans les sciences, de donner un enseignement profitable à des élèves apportant dans une même classe une préparation tout à fait inégale et un esprit tout différent. C'est sans doute ce qui a perdu la bifurcation. Il y avait dans les classes littéraires communes deux groupes d'élèves de force trop inégale; le professeur était naturellement conduit à négliger l'un au profit de l'autre. Il aurait fallu les séparer.

Vers la fin de l'Empire, M. Duruy a cru que la bifurcation ne pourrait être conservée; mais, en la supprimant officiellement, il l'avait maintenue en fait; car il avait créé pour les élèves se destinant aux sciences et aux écoles une classe spéciale dite de *mathématiques préparatoires* qui, je le crois bien, recevait les élèves de tous les points de l'horizon. On continuait à y apprendre le latin et on y préparait le baccalauréat ès sciences. Dans quelles conditions? Il est facile de le comprendre d'après la manière dont la classe était composée.

Au lieu d'essayer d'améliorer cet état de choses, on l'a détruit vers 1890. C'est en vain que je me suis opposé à la suppression du baccalauréat ès sciences. Je voyais que l'on portait un coup très grave aux études de sciences, que l'on compromettait le recrutement de toutes les carrières dont l'exercice exige des connaissances scientifiques. Ceux dont l'avis

sont d'une importance très relative, même pour les mathématiciens; elles ne méritent pas que tant de jeunes gens leur consacrent les trois plus belles années de leur jeunesse en s'assujétissant à préparer telle ou telle question suivant les goûts de tel ou tel examinateur et souvent suivant les goûts de chacun d'eux. Il y a là quelque chose de déprimant pour l'esprit.

Les remarques que je viens de vous soumettre, me paraissent confirmées par l'étude du tableau statistique suivant :

Statistique des baccalauréats depuis 1888-89.

ANNÉES scolaires.	ANCIENS baccalauréats: ès lettres.	ès sciences.	enseignement spécial.	NOUVEAUX BACCALAURÉATS: Lettres philosophie. classique.	Lettres mathématiques. classique.	Lettres philosophie. moderne.	Lettres sciences. moderne.	Lettres mathématiques. moderne.	TOTAL des baccalauréats littéraires.	TOTAL des baccalauréats scientifiques.	TOTAL général
1888-89..........	3.911	2.797	483						3.911	3.280	7.191
1889-90..........	4.028	2.565	700						4.028	3.265	7.293
1890-91..........	3.912	2.850	840						3.912	3.690	7.602
1891-92..........	2.737	2.946	938	1.683	333	»	»	»	4.420	4.217	8.637
1892-93..........	531	2.169	646	3.542	623	101	184	150	4.174	3.772	7.946
1893-94..........	158	1.722	428	4.310	957	193	307	276	4.661	3.690	8.351
1894-95..........	66	853	218	4.258	932	294	384	404	4.618	2.791	7.409
1895-96..........	22	22	1	4.725	1.033	373	421	629	5.120	2.106	7.226
1896-97..........	8	»	»	4.974	1.062	384	389	734	5.366	2.185	7.551
1897-98..........	8	»	»	4.977	1.259	477	368	852	5.162	2.479	7.641

Cette statistique me suggère les remarques suivantes. D'abord, à entendre certains critiques du baccalauréat, il semblerait que l'on fait chaque année un nombre immense de bacheliers. Nous sommes environ à 7.500. Or il y a 28.000 élèves dans l'enseignement supérieur et la durée des études y est de quatre ans environ. Il semblerait donc que presque tous les bacheliers passent par les Universités. N'oublions pas toutefois que, parmi nos étudiants, un certain nombre ne sont pas bacheliers.

En 1889, il y a eu exactement 7.191 bacheliers de toutes sortes. En 1898, il y en a 7.641. C'est une simple augmentation de 450 pour une période décennale.

Il y a des fluctuations dans le tableau.

M. le Président. En 1891, on faisait 1.000 bacheliers de plus et le nombre descend peu dans les deux années suivantes.

M. Darboux. C'est la période pendant laquelle on a créé des baccalauréats et on en a supprimé d'autres, tout en les conservant provisoirement. Alors tous les retardataires se pressent, les examinateurs sont plus indulgents. Il y a des dispositions transitoires qui sont évidemment favorables aux candidats déjà refusés.

J'arrive maintenant aux comparaisons entre les baccalauréats littéraires et les baccalauréats scientifiques. Si, comme il est naturel, nous assimilons l'ancien baccalauréat de l'enseignement spécial à un baccalauréat scientifique, nous trouvons, en 1888-89, 3.911 bacheliers littéraires, 3.280 bacheliers scientifiques. En 1898, le nombre des bacheliers littéraires est porté à 5.162, celui des bacheliers scientifiques a décru à 2.479. Pendant qne le nombre des littéraires augmentait de 1.151, celui des scientifiques diminuait de 801. Voilà un résultat bien inquiétant. A une époque où les sciences voient leur rôle et leur place grandir

chaque jour dans la vie courante, le nombre des bacheliers scientifiques a diminué d'un quart.

Je compte parmi les baccalauréats scientifiques les baccalauréats lettres-mathématiques classique et moderne et le baccalauréat lettres-sciences moderne. Si je m'étais borné à l'enseignement classique, la proportion eût été plus désastreuse: il y a en 1898 seulement 1.259 bacheliers lettres-mathématiques contre 2.797 bacheliers ès sciences en 1888-89.

M. le Président. Il y a une tendance au relèvement dans les deux dernières années : le baccalauréat littéraire a perdu 204 unités, tandis que le baccalauréat scientifique en gagnait 294.

M. Darboux. Je crois que la tendance ira encore en s'accentuant un peu cette année; mais nous sommes très voisins du régime normal.

M. le Président. On nous a dit que les classes de sciences étaient plus peuplées cette année.

M. Darboux. Il est certain que la situation pourra s'améliorer un peu, mais enfin elle est grave et elle le restera encore. Nous battons notre plein pour l'enseignement moderne.

M. Sauzet. Est-ce qu'il n'y a pas eu au début des hésitations à entrer dans cette voie nouvelle?

M. Darboux. Sans doute; mais elles sont compensées par ce fait que, dès l'institution de l'enseignement moderne, certaines classes de l'enseignement spécial sont devenues celles de l'enseignement moderne.

M. le Président. En somme, monsieur Darboux, vous constatez que l'enseignement scientifique est en déclin par le nombre et il le serait aussi par la qualité.

M. Sauzet. Le P. C. N. ne figure pas dans cette statistique?

M. Darboux. — Non, Monsieur, il remplace l'ancien baccalauréat restreint et c'est un grade préparatoire à la Faculté de médecine.

Après avoir exposé la situation telle que je la vois, permettez-moi, Messieurs, de vous dire comment on pourrait l'améliorer. Il suffirait, je crois, ce qui ne bouleverserait pas grand'chose, d'adopter la mesure dont vous a parlé M. Croiset et d'instituer dans l'enseignement classique, à partir d'une classe à déterminer, deux sections d'études bien distinctes, l'une plus littéraire, l'autre plus scientifique. M. Croiset vous a parlé, je crois, d'effectuer cette séparation au commencement de la rhétorique; ce serait un peu tard peut-être. Je préférerais commencer en seconde, au moment où les élèves sont bien fixés sur leurs aptitudes et souvent sur la carrière qu'ils suivront. Les études scientifiques y gagneraient beaucoup et les études littéraires n'y perdraient rien. Ce serait ajouter au type d'études classiques et au type moderne un type d'études scientifiques latines qui serait tout à fait à sa place dans un pays tel que le nôtre et qui existe d'ailleurs en d'autres pays.

En l'introduisant franchement on ne ferait guère que régulariser ce qui existe actuellement. Car je crois bien que l'on fait en troisième et en deuxième des conférences facultatives de sciences pour les élèves qui se destinent aux grandes écoles, ce qui contribue à détruire cette homogénéité que je regarde comme si nécessaire partout.

M. le Président. Vous feriez continuer aux scientifiques l'étude de la langue latine?

M. Darboux. Bien entendu. On pourrait aussi imposer aux scientifiques plus d'allemand ou plus d'anglais. La connaissance de ces langues est indispensable pour les sciences et il importe que nous nous tenions au courant de ce qui se fait dans les pays voisins. Vous n'ignorez pas combien de personnes cultivent les sciences et leurs applications en Allemagne et en Angleterre. Dans le discours qu'il a prononcé à la séance de rentrée de l'Université de Lille, mon confrère, le docteur Roux, raconte qu'il a vu une grande usine de matières colorantes sur les bords du Rhin. Elle entretient à grands frais un laboratoire où l'on admet gratuitement plus de cinquante docteurs, sortis des universités, qui se consacrent à des recherches de chimie théorique; les industriels savent par l'expérience combien leur ont été utiles les travaux et les découvertes des théoriciens. Nous commençons, du reste, à entrer dans cette voie. Le Parlement a créé à la Sorbonne un institut de chimie appliquée. Il comprend une centaine d'élèves qui travaillent sous la direction de M. Friedel, et je suis assuré d'avance qu'il réussira très bien. Les conditions d'entrée sont très larges, néanmoins la plupart de nos futurs chimistes sont

bacheliers, quoique ce diplôme ne soit pas exigé.

Je vous parlerai maintenant de l'enseignement moderne, bien que je le connaisse moins que le classique. Néanmoins nous avons à juger aussi les élèves de cet enseignement.

M. le Président. Qui préside le jury de baccalauréat moderne à la Faculté des Sciences ?

M. Darboux. Il y a chez nous deux baccalauréats modernes ; pour le moins important, le baccalauréat lettres-sciences, c'est un jury nommé pour trois ans, présidé par un de mes collègues, M. Bonnier, auquel le recteur adjoint deux membres de l'enseignement secondaire. Pour le plus important, le baccalauréat lettres-mathématiques, les élèves sont confondus à l'examen, comme dans les classes, avec leurs camarades de l'enseignement classique. Toute la Faculté prend part à tour de rôle à ce second examen, je puis donc vous en parler en connaissance de cause.

Pour ce qui concerne les sciences, l'opinion de mes collègues est en général très favorable aux élèves de l'enseignement moderne. On s'accorde à reconnaître qu'ils ont plus de connaissances, qu'ils sont mieux préparés. Pour les lettres, les avis sont partagés. D'ailleurs, vous avez sans doute sur cette question des renseignements plus étendus et plus complets que ceux que je pourrais vous donner. Je dois dire cependant que, somme toute, la Faculté des Sciences est très favorable à l'enseignement moderne, puisqu'elle a émis à l'unanimité le vœu que cet enseignement soit conservé et qu'elle a exprimé le désir qu'il donne accès aux Facultés de Médecine et de Droit. Pour la Médecine, il y a eu unanimité ; pour le Droit, il y a eu unanimité moins deux voix. Je reviendrai d'ailleurs là-dessus.

M. le Président. Vous parlez de délibérations récentes ?

M. Darboux. Oui, monsieur le Président, toutes récentes et prises sur l'initiative de la Commission.

M. le Président. C'est sans doute le recteur qui les a provoquées.

M. Darboux. Précisément. La Faculté a été invitée à délibérer et à faire connaitre son opinion.

Pour continuer ce qui concerne l'enseignement moderne, je sais que certaines personnes parlent de lui donner une allure plus pratique et d'en réduire la durée. Je crains qu'on ne veuille lui faire perdre son caractère d'enseignement secondaire et le ramener à quelque chose d'analogue à l'enseignement primaire supérieur. Ce serait, selon moi, une grosse faute. D'abord, dans l'enseignement primaire, on ne peut pas retenir les élèves jusqu'à seize ou dix-sept ans, comme dans l'enseignement moderne, et puis qu'entend-on par donner à un enseignement une tendance plus pratique ? S'il s'agit des sciences, de bons esprits soutiennent qu'à côté de la théorie il faut toujours l'application, même dans l'enseignement classique.

Le moderne convient admirablement aux familles qui peuvent faire le sacrifice de maintenir leurs enfants au lycée ou au collège pendant six ans. Il y a sans doute d'autres élèves très intéresssants qui ne peuvent y passer que trois ou quatre ans. Pour ceux-là je verrais avec grand plaisir se développer le type d'enseignement moderne B, qui existe déjà dans plusieurs de nos établissements, et que les principaux ou les proviseurs demeurent libres d'adapter aux besoins spéciaux de chaque région.

M. le Président. C'est l'enseignement spécial qui s'est reconstitué de lui-même ?

M. Darboux. Oui, monsieur le Président, et il ne convient pas, je crois, de décourager cette tendance, d'autant plus que les deux types d'enseignement moderne A et B peuvent être facilement juxtaposés.

En résumé, il faudrait, selon moi, maintenir le type A, c'est-à-dire celui dont les programmes sont tout à fait arrêtés, qui conduit aux divers baccalauréats modernes, encourager le type B, qui conduirait à un simple certificat analogue à l'ancien certificat de grammaire, et surtout maintenir à l'enseignement moderne son caractère d'enseignement secondaire.

Voilà, je crois, monsieur le Président, tout ce que j'avais à vous dire sur le premier point : l'organisation des études.

Avant de passer aux autres, je me tiens à votre disposition et je suis prêt à répondre à vos questions.

M. le Président. Au point de vue scientifique, vous pensez que l'étude des langues mortes, au moins du latin, n'est pas inutile et ne doit pas être découragée?

M. Darboux. Certainement.

M. le Président. Vous ne voudriez pas imposer l'enseignement moderne à ceux qui se préparent aux carrières où les sciences dominent. Vous voulez garder l'enseignement moderne, mais vous ne voudriez pas qu'il absorbât l'enseignement classique?

M. Darboux. Monsieur le Président, vous avez rendu ma pensée de la manière la plus exacte. J'estime que les deux enseignements ont un droit égal à vivre. On aurait tort d'amoindrir l'un ou l'autre. L'avenir nous fixera sur l'importance relative qu'ils doivent conserver. Personnellement j'incline à croire que l'élève le plus complet, le plus distingué, sera celui qui pourra nous présenter les deux diplômes de bachelier ès lettres et bachelier ès sciences.

M. le Président. Vous ne craignez pas comme certaines personnes, que, si on ouvre toutes les carrières à l'enseignement moderne, qui est plus court et passe pour plus facile, l'enseignement classique soit totalement abandonné?

M. Darboux. C'est une question dont nous nous sommes préoccupés dans nos délibérations; la crainte que vous exprimez ne nous a pas arrêtés. Il est fort possible, si l'on étend les sanctions du baccalauréat moderne que quelques élèves abandonnent l'enseignement classique. Le mal ne sera jamais bien grand : il y a en France un préjugé favorable à l'enseignement classique que l'on s'accorde à regarder comme tout à fait supérieur à l'autre, au point de vue social. Ce préjugé n'existe ni en Allemagne, ni en Angleterre et il place déjà notre enseignement moderne dans une situation défavorable. Tant que les sanctions ne seront pas les mêmes pour les deux enseignements, le moderne aura de la peine à s'établir. Pourquoi d'ailleurs un enseignement qui peut conduire aux positions les plus élevées dans l'armée, dans le génie civil, dans les facultés, dans les administrations, verrait-il fermer à ses élèves la profession médicale et la plupart des carrières auxquelles prépare la Faculté de droit? Comment veut-on qu'un père de famille qui place son fils au lycée n'hésite pas à choisir pour son enfant un type d'enseignement qui lui ouvre sans doute beaucoup de carrières, mais qui lui ferme celles de la médecine et du droit. D'une manière générale, ces séparations établies de si bonne heure entre les carrières me paraissent quelque chose de funeste au point de vue de l'intérêt social. Elles détruisent d'ailleurs entièrement l'initiative des pères de famille et l'intérêt qu'ils pourraient prendre à suivre et à diriger les études de leurs fils.

Ces questions ont été souvent débattues au conseil supérieur. Pour écarter les modernes de la médecine, on objecte que la médecine est une science morale, qu'il faut avoir fait de la philosophie pour l'exercer. S'il en est ainsi, comme l'éducation est aussi une science morale, plus encore que la médecine, il faut retirer aux modernes le droit, qui leur a été reconnu, d'entrer dans l'enseignement.

M. le Président. M. Brouardel a dit que l'on admettait à la Faculté de médecine ceux qui n'ont pas leur baccalauréat classique mais qui sont licenciés ès sciences.

M. Darboux. Cela est exact, et il m'a dit plus d'une fois que ce n'étaient pas les meilleurs élèves de sa faculté. Il est certain que plusieurs de nos étudiants en sciences naturelles prennent le doctorat en médecine. C'est une très bonne chose et plusieurs de mes collègues leur ont donné l'exemple, il y a longtemps. Mais comme ces étudiants ont surtout pour but d'étendre leurs connaissances théoriques, il se peut qu'ils négligent certaines études ayant un caractère tout à fait professionnel, l'obstétrique, par exemple. Cela expliquerait l'observation de M. Brouardel. Vous savez, d'ailleurs, qu'un grand nombre de nos élèves entrent dans l'enseignement et là ils ont fait leurs preuves. Tout le monde rend justice non seulement à leur science, mais à leurs qualités morales, à leur dévouement.

M. le Président. En somme, vous pensez que la coexistence des deux enseignements est favorable, parce qu'elle permet précisément la comparaison et la lutte?

M. Darboux. Parfaitement.

M. le Président. Vous ne craignez pas que l'enseignement classique soit sacrifié à un enseignement d'une durée plus courte?

M. Darboux. Non, surtout en France où l'on a du goût pour les études classiques. Je crois, d'ailleurs, que si l'on adoptait mon système de sectionnement, il se produirait une notable amélioration des études littéraires. Ces études ont baissé, somme toute, depuis trente ans, M. Croiset a dû vous le dire.

M. le Président. Il nous a dit qu'on constatait plutôt un relèvement de ces études

dans ces dernières années et surtout pour le grec.

M. Darboux. Je sais qu'il défend le grec et, pour ma part, je serais désolé de voir disparaître cette étude. Si l'on admet la bifurcation, on peut très bien le mettre à la fin.

M. le Président. Vous pensez qu'on peut commencer assez tard l'étude du grec?

M. Darboux. Je ne suis pas compétent.

M. le Président. Mais c'est ce que vous proposez. Vous avez été, du reste, un très bon élève classique.

M. Darboux. J'aimais le grec, je l'avoue. Permettez-moi, maintenant, de vous parler du baccalauréat qui est bien attaqué aujourd'hui. Il est bon que vous entendiez ses défenseurs. On parle de le supprimer, mais je ne vois pas trop par quoi on le remplacerait, — j'entends la manière de le faire passer. Au fond tout est là; qu'on dise : baccalauréat ou attestation d'études, peu importe ; la question est de savoir à qui on confiera ce jugement définitif des études secondaires. Pour moi, je crois que le meilleur système consisterait à laisser la direction de l'examen du baccalauréat aux professeurs de Facultés, pourvu qu'on leur adjoignît un certain nombre d'examinateurs auxiliaires, pris parmi les docteurs et les agrégés de l'enseignement secondaire.

M. le Président. Comment fait-on passer le baccalauréat moderne?

M. Darboux. On a adopté le système que je viens d'indiquer. Le jury est composé d'un professeur de Faculté et de deux professeurs de l'enseignement moderne qui sont en exercice.

M. le Président. Ce système fonctionne sans soulever de réclamations?

M. Darboux. Parfaitement ! Je dois même vous dire, Monsieur le Président, que les professeurs de l'enseignement moderne sont beaucoup plus sévères que ceux des Facultés. On est obligé de les arrêter, leurs sujets de compositions sont parfois au-dessus des programmes; ils montrent, en somme, beaucoup d'ardeur. Il y a, du reste, dans cet enseignement moderne un mouvement, une vie qu'il serait bien malheureux de détruire.

Je proposerai donc, pour le baccalauréat classique, d'adjoindre un certain nombre d'examinateurs auxiliaires, docteurs ou agrégés de l'enseignement secondaire, aux professeurs de Facultés pour les soulager dans leur travail et aussi pour apporter des éléments d'appréciation qui peuvent nous faire défaut.

C'est, selon moi, à peu près le seul système possible ; tous les autres sont très difficiles à appliquer.

On a parlé des examens de passage et l'on a affirmé que, grâce à eux, on pourrait réduire le baccalauréat à une simple formalité. Cela serait possible s'ils étaient fortement organisés ; mais le seront-ils jamais? Cela est douteux. Ces examens sont devenus, en ces derniers temps, un peu plus efficaces ; ils sont très loin encore de ce qu'ils devraient être pour amener la suppression ou la grande simplification de l'examen final. Puisque les professeurs des lycées sont les premiers à ne pas vouloir se charger de l'examen de sortie, où trouver des examinateurs plus impartiaux, plus compétents que ceux qui composent les jurys actuels? Et puis ce jury a un grand avantage, sa composition varie sans cesse. Il n'y a pas pour l'enseignement des lycées cet asservissement qui oblige le professeur à se conformer aux idées particulières d'un examinateur connu à l'avance.

M. le Président. Ne concevriez-vous pas qu'un membre de la Faculté allât visiter les lycées pour se rendre compte de la valeur de l'enseignement dans chaque classe et que la Faculté pût dispenser de l'examen la tête de la classe, dans une proportion déterminée, s'il était constaté que certains élèves ont des notes et des places suffisantes ?

M. Darboux. Je ne crois pas cette mesure possible au moins pour les épreuves écrites. Mais il me semble qu'on pourrait, avec de grands avantages, l'introduire pour l'examen oral et dispenser de cette partie de l'examen les candidats qui joindraient un bon livret à des compositions suffisantes. J'irais même plus loin, et je voudrais que le livret, s'il était jugé bon, pût garantir un candidat contre la faiblesse éventuelle de ses compositions.

Cette question a été discutée à la Société d'Enseignement supérieur. On s'est arrêté à une solution moins libérale que celle que je propose ici en faisant des objections tirées du sentiment d'égalité si vif dans notre pays. Cette objection ne m'effrayait pas.

En ce qui concerne l'examen oral, j'admettrais bien volontiers le système des options.

M. le Président. Vous seriez d'avis que, dans l'examen du baccalauréat, après avoir

constaté chez l'élève un minimum de connaissances générales, on lui permît de demander à être interrogé plus avant sur des parties qu'il aurait lui-même désignées ?

M. Darboux. Oui, monsieur le Président. Le candidat, pour les compositions de sciences, est obligé d'avoir des connaissances générales, sur tous les points; pour la physique, par exemple, il lui faut préparer l'ensemble de la physique ; mais j'admettrais très bien que les élèves, venant passer l'examen, disent à l'examinateur : « J'ai étudié plus complètement la chaleur, l'optique, interrogez-moi sur cette matière ».

De même pour la chimie; quand on en sait plus à fond une partie, on peut facilement apprendre l'autre plus tard, si cela devient nécessaire. La méthode importe plus que la science, car c'est la méthode qui crée la science.

M. le Président. Vous désireriez que l'examen fut moins encyclopédique?

M. Darboux. Je supprimerais les programmes d'examen ou, du moins, je les réduirais à peu de chose, à des têtes de chapitres, afin que le professeur ne fut pas tenté de tenir trop de compte d'une mauvaise réponse sur un point figurant explicitement dans le programme.

M. le Président. Puisque nous en sommes à la question des programmes, permettez-moi de vous demander si vous ne seriez pas d'avis que les programmes d'enseignement fussent plus généraux, plus souples et moins détaillés?

M. Darboux. Précisément et cela arriverait fatalement si les programmes du baccalauréat ne liaient pas trop étroitement les candidats. Cela permettrait aux établissements de reprendre une liberté, une autonomie qui n'existent pas aujourd'hui.

M. le Président. Vous considérez cette autonomie comme désirable?

M. Darboux. Oui, monsieur le Président. La réforme de M[gr] Dupanloup a eu ce grand défaut de transformer les deux dernières classes, les plus importantes de l'enseignement secondaire, en classes purement préparatoires pour le baccalauréat. La rhétorique a préparé dès lors au baccalauréat de rhétorique, et la philosophie au baccalauréat de philosophie. Aussi les élèves ne veulent-ils rien apprendre de ce qui s'écarte du programme de l'examen.

M. le Président. Pourquoi dites-vous : « la réforme de M[gr] Dupanloup » ?

M. Darboux. Parce que c'est lui qui l'a fait appliquer.

M. le Président Qui l'a préconisée?

M. Darboux. Il avait une très grande influence au ministère au moment où elle a été établie.

M. Lemire. C'est M[gr] Dupanloup qui a créé la division du baccalauréat en deux examens. Je crois que cette innovation remonte à 1875 ou à 1876, et je suis de l'avis de M. Darboux, je la trouve déplorable, parce qu'avec cette division, deux années sont sacrifiées au lieu d'une.

M. le Président. En somme, vous désirez que les programmes soient moins encyclopédiques, moins chargés, plus généraux?

M. Darboux. Et même qu'ils laissent aux établissements une assez grande latitude de façon que ceux-ci puissent s'orienter un peu à leur guise.

M. le Président. Seriez-vous partisan d'un seul examen du baccalauréat ?

M. Darboux. Je crois que oui, mais je n'ai pas suffisamment réfléchi pour donner une réponse catégorique.

M. Lemire. La proposition a été présentée par M. Gebhart, je crois.

M. Darboux. Je désirerais enfin vous entretenir d'une question qui est très essentielle au point de vue des études de sciences. Je veux parler des examens des grandes écoles.

Lorsque l'Empire a inauguré la bifurcation, tous les ministres s'étaient entendus pour organiser un plan d'études dans lequel les écoles spéciales devaient puiser les programmes nécessaires à leur préparation. Je me rappelle les petits volumes qui contenaient les plans d'études de ma jeunesse. Ils débutaient tous par la reproduction de cette convention qui interdisait à chaque ministre de rien changer au plan adopté en commun. Il n'y avait pas l'arithmétique de Saint-Cyr, celle du baccalauréat, celle de l'École Polytechnique. Il y en avait une seule qui servait pour tout le monde, ce qui était bien suffisant. Cette coordination des études et des programmes était une chose excellente.

C'est l'École Polytechnique qui s'en est affranchie la première ; et, comme elle a trop souvent changé ses programmes, sans jamais consulter l'Université, on a chaque fois été

obligé de la suivre, de sorte que nos études scientifiques ont été soumises à un régime d'instabilité perpétuelle. Je désirerais vivement qu'on pût arriver à rétablir l'entente et qu'il fût convenu que toutes les modifications se feront d'accord entre l'École Polytechnique et l'Université. Nous avons tous à y gagner. Les savants éminents qui dirigent l'École Polytechnique peuvent nous faire connaître leurs desiderata, nous apporter les indications les plus autorisées et les plus utiles et je puis vous en donner un exemple tout récent. Dernièrement, au Conseil Supérieur de l'Instruction publique, le directeur de l'école Centrale a critiqué nos programmes de sciences; il a exprimé l'avis, très autorisé, qu'ils n'étaient pas assez orientés du côté pratique. Et je crois bien qu'il a raison : à côté de la théorie nous devons toujours placer la règle, l'exercice pratique, sous peine de voir la science se dessécher entre nos mains. On a tenu grand compte de ces indications et on a décidé d'instituer un débat approfondi sur cette importante question. C'est avec la même déférence que nous écouterions les conseils de nos collègues de l'École Polytechnique. De notre côté, nous pourrions leur faire connaître les résultats de notre expérience pédagogique, appeler leur attention sur l'utilité qu'il peut y avoir à tenir compte des intérêts généraux de l'enseignement. Cette collaboration serait très profitable aux uns et aux autres. Je l'appelle de tous mes vœux.

M. le Président. Les programmes de l'École Polytechnique n'ont-ils pas été trop surchargés, trop compliqués ?

M. Darboux. Ils l'ont été beaucoup trop et la réforme dont j'ai parlé remédierait à cet inconvénient. J'estime que la refonte des programmes devrait être dirigée de manière à nous permettre de retrouver ce résultat qui se produisait fréquemment autrefois : un bon élève entrant à l'école après un an de mathématiques spéciales. Il est mauvais de passer tant de temps à communiquer à un élève les petits artifices qui lui permettront de contenter tel ou tel examinateur, de lui demander des efforts énormes s'exerçant dans un cercle d'études trop limité et trop rétréci. Il n'est pas naturel de laisser un jeune homme de vingt ans enfermé dans un lycée, d'employer souvent les meilleures années de sa jeunesse à des études qui, même pour les hommes du métier, perdent chaque jour de leur importance et devraient être notablement abrégées.

M. le Président. M. Bertrand nous a dit qu'autrefois on posait des questions plus simples aux examens d'admission de l'École Polytechnique, mais qu'on jugeait mieux de la valeur intellectuelle de l'élève qu'aujourd'hui. A l'heure actuelle on multiplie les questions d'une façon pour ainsi dire mécanique, on fait ensuite un compte de points et on arrive à recevoir des candidats moins bons qu'autrefois.

Cependant, ajoute M. Bertrand, les élèves préfèrent ce système parce qu'ils y trouvent moins d'arbitraire.

M. Darboux. M. Bertrand parle d'un temps où la méthode qu'il indique était possible. Aujourd'hui, bien que le nombre des candidats à l'École Polytechnique aille en diminuant, il est encore considérable.

Lorsqu'il s'agit d'examiner 1.200 candidats, il est bien difficile pour les divers examinateurs, de les classer sans adopter un système de notation, il en faut un. En ce qui concerne la nature des questions, il est impossible de ne pas adhérer à l'opinion de mon cher maître, M. Bertrand.

M. le Président. Seriez-vous d'avis de transférer en partie aux facultés la préparation à cette École?

M. Darboux. C'est une idée séduisante qui a été proposée autrefois par M. J.-B. Dumas. M. Dumas aurait voulu transporter dans les facultés les classes de mathématiques spéciales et de philosophie de nos lycées. Cette combinaison me paraît difficilement conciliable avec l'organisation actuelle de l'École Polytechnique. Vous savez d'ailleurs, Monsieur le Président, qu'en Allemagne, où les études philosophiques sont réservées aux universités, il y a une tendance à introduire dans les gymnases au moins certaines parties de la philosophie.

M. Lemire. Il n'y a pas d'École Polytechnique dans tous ces pays-là?

M. Darboux. Au contraire, il y en a beaucoup. Elles sont, en quelque sorte, analogues à notre École centrale; elles sont, pour ainsi dire, adjointes à l'Université. Il y en a plus qu'en France, mais je crois qu'elles sont moins bien organisées en général que l'École Polytechnique et que l'École centrale.

M. Henri Blanc. Pour entrer à ces écoles

De tout temps j'ai défendu cette théorie; j'ai dû lutter dans l'Université contre des majorités hautaines, classiques à outrance; le nombre de mes adversaires ne m'a point ébranlé.

Mais il est bon, il est nécessaire, messieurs du Parlement, que vous vous en mêliez. Quand je faisais partie de la Chambre, j'ai déjà manifesté ces sentiments à la tribune. Je vous répète aujourd'hui, comme témoin dans l'enquête, que nous avons besoin, nous qui sommes une minorité, d'être soutenus par vous dans notre désir et dans notre volonté de progrès.

Vous me permettrez, monsieur le Président, de faire un rapprochement entre deux grands services publics. En matière de finances, j'ai souvent entendu dire que nous avions le tort, en maintenant le budget traditionnel de la monarchie, de vouloir y ajouter par surcroît le budget rationnel d'une démocratie; nous additionnerions ainsi les charges sous le poids desquelles le contribuable succombe. En matière d'enseignement, j'ai peur que nous procédions de même : nous avons conservé pieusement dans nos cadres des vieilleries, et nous n'osons pas remplacer ces choses mortes ou mourantes par les choses vivantes auxquelles appartient l'avenir.

Quand l'Université est contrainte d'opérer une réforme, son état-major, qui en majorité est resté par-dessus tout classique, se garde de la pousser bien loin. Je n'ignore pas que quelques-uns des chefs de cet état-major, vous en avez entendu plusieurs, font exception à cette règle; mais leur voix est étouffée par le chœur, qui a pour lui la puissance du nombre.

Il en est ainsi dans nos Écoles de droit. Quand nous avons demandé des réformes réfléchies et précises, et pour mon compte je ne m'y suis pas épargné, ce n'est jamais nous qui en avons tracé la formule; la formule en a été donnée par des hommes très savants, sans doute, mais qui ne croyaient pas toujours à nos idées; l'exécution en a été trop souvent confiée à des hommes qui les aimaient d'un amour tiède; nous ne conservions pour nous que la responsabilité morale de mesures que nous, les promoteurs de la première heure, nous n'avions été les maîtres ni de définir comme nous les comprenions, ni de conduire comme nous l'aurions voulu.

Au surplus, dans l'Université, quand nous avons pu arracher au parti qu'on peut appeler, sans l'offenser, je crois, le parti ultra-conservateur, une réforme quelconque, nous savons, nous, qui sommes des anciens, ce qui se passe et ce qui se passe toujours; car le procédé est devenu une tactique. Le parti ultra-conservateur discrédite d'avance l'innovation qu'il n'a pu empêcher. Il dit très haut, afin d'être compris de tous : « Aux jeunes gens qui marcheront dans les voies nouvelles, nous permettrons de ramasser des galons de laine, des galons de caporal; mais aux jeunes gens qui resteront fidèles au culte de l'antique et de l'inutile, nous réserverons exclusivement l'épaulette d'or ». En engageant la lutte dans ces conditions, messieurs, on la fausse. Nos jeunes contemporains sont des calculateurs avisés; en entendant le langage que je viens de rappeler, ils n'hésitent plus; ils dédaignent les galons de laine, ils vont du côté ou l'épaulette brille. C'est ainsi que se font trop souvent les réformes dans l'Université; et c'est pour cela que trop souvent elles sont manquées. Mais pourquoi tolérez-vous, messieurs, ces combinaisons et ces habiletés?

Une réforme d'ailleurs est-elle décidée? Elle est bientôt après démolie ou compromise par un retour au moins partiel en arrière. Hier nous avancions d'un pas; aujourd'hui nous reculons de deux. Il y a plus de trente ans que personnellement j'assiste à cette agitation stérile, qui, selon moi, n'est bonne ni pour le pays ni pour l'Université elle-même.

Je tenais à vous présenter d'abord ces considérations générales.

J'arrive maintenant aux points spéciaux que je voudrais toucher succinctement: l'enseignement dit classique, l'enseignement dit moderne et enfin le Conseil supérieur qui, à une condition que j'indiquerai, pourrait devenir le véritable organe réformateur de l'Université.

En ce qui concerne *l'enseignement dit classique*, je vais droit à la question du baccalauréat.

Le baccalauréat gréco-latin — autrefois ce n'était guère que cela — est devenu par suite d'additions successives l'occasion d'un examen encyclopédique. Pour ne pas m'égarer, je ne vous demande, messieurs, qu'un changement qui est une simplification; je vous prie de ne plus admettre comme obligatoire l'étude du grec. Vous avez réclamé, je crois, l'avis de la

Faculté de droit de Paris; en tout cas le chef de notre Université, allant au devant de vos désirs, a provoqué une délibération de notre École ; nous l'avons prise d'urgence ; elle vous parviendra bientôt.

Bien que je ne me sois pas occupé spécialement des questions d'enseignement, j'avais au cours de la dernière législature, posé ma candidature dans la Commission des réformes universitaires, qui dans l'ordre des dates a précédé la vôtre. Dans mon bureau et dans cette Commission j'avais soutenu qu'il ne fallait plus exiger des candidats au baccalauréat le grec, cette langue que nous étudions si péniblement et que nous ne savons jamais. J'entendais tout à l'heure M. Darboux dire qu'il avait eu autrefois un prix de version grecque ; le même accident m'est arrivé; mais le succès même a prouvé à mes yeux le néant de mon mérite ; du grec il ne m'est rien resté et je ne m'en suis jamais servi.

Dans notre délibération de l'École de droit, nous avons été unanimes, à l'exception de notre honorable doyen, M. Garsonnet, nous avons été unanimes, dis-je, pour ne pas maintenir l'exigence du grec. Assurément j'admets que des érudits cultivent le grec : je n'ai garde de vouloir qu'on le prohibe ; savoir le grec n'est pas un délit. Mais j'affirme qu'il n'y pas un jurisconsulte sur cent qui use de cette langue et qui en tire le moindre parti.

Dans la Commission parlementaire qui a précédé la vôtre, je développais cette thèse avec quelque vivacité. Je me souviens que M. Charles Dupuy en entendant mes observations ne put s'empêcher, souriant dans sa barbe, de dire : « Il est certain que, s'il me fallait aujourd'hui lire Aristote dans le texte, je serais quelque peu embarrassé ». Quand des humanistes comme M. Charles Dupuy ont la loyauté de confesser que le grec s'évapore aussi vite, comment pourrions-nous imposer à nos jeunes gens un effort qui se prolonge pendant des années, qui n'est pour eux qu'une fatigue sans résultat et qu'un surmenage énervant ?

Vous ferez, messieurs, ce que vous voudrez, quant à l'organisation de l'enseignement secondaire classique. Mais nous, à l'École de droit de Paris, à une exception près, nous avons déclaré que nous n'avions nul besoin du grec pour former des jurisconsultes.

Les conclusions que nous avons arrêtées sur le problème du baccalauréat classique sont d'ailleurs assez importantes pour que je puisse utilement les placer sous vos yeux en les résumant.

Nous examinions si les études classiques sont indispensables pour que nos jeunes gens abordent fructueusement les cours de droit. Le rôle du latin a été particulièrement discuté. Les uns ont affirmé que l'étude du droit était impossible sans la possession du latin ; d'autres ont remarqué que l'obligation de faire une version était un incomparable exercice pour l'intelligence ; d'autres ont proclamé qu'on n'était pas jurisconsulte sans une « culture générale » de l'esprit et que le maniement du latin était justement le signe spécial et décisif de cette « culture générale ». Quand ce feu d'artifice eut été tiré, je posai à mes collègues cette simple question : « Vous voulez que nos candidats fassent d'abord des études classiques : Quelles études classiques exigerez-vous ? Celles d'hier ou celles de demain ? La Commission des Trente-trois, nommée par la Chambre actuelle, soucieuse des intérêts vitaux du pays, sera, je l'espère, moins respectueuse que vous des errements passés. Vous devez indiquer sans équivoque ce que vous entendez par des études classiques. Il faut que vous précisiez. » Mes collègues ont précisé.

Ils avaient d'enthousiasme abandonné le grec.

A une forte majorité ils ont maintenu le latin.

On souleva alors la question de l'histoire, la question des langues vivantes.

A l'unanimité nous avons demandé, malgré leur « culture générale » actuelle, que nos candidats possédassent mieux leur histoire.

A l'unanimité nous avons ensuite demandé, malgré leur « culture générale » officiellement constatée, que nos candidats possédassent plus sérieusement les langues vivantes.

Puis un de nos collègues, obéissant à un cri de sa conscience, demanda, non sans quelque timidité, si pendant que nous énumérions nos desiderata nous ne pourrions pas réclamer de ces candidats à « culture générale » garantie, une possession plus complète du français.

M. le Président. Vous voulez parler de l'orthographe ?

M. Leveillé. Je n'osais pas le dire et je gazais un peu (*Sourires*). Oui, messieurs, voilà

blème par le Gouvernement lui-même. Vous statuerez. Je me borne à remarquer en passant qu'à mon sens l'enseignement économique réussira surtout s'il est bâti sur le terrain solide des Écoles de droit. Dans le personnel des ces Écoles nous sommes un certain nombre d'hommes qui comprenons la haute valeur des sciences économiques, dégagées des nuages et des abstractions; et vous me pardonnerez de dire que l'ignorance du droit n'est peut-être pas la meilleure condition pour aborder avec fruit et avec fermeté l'étude des matières économiques, qui ont aujourd'hui des rapports si intimes avec la législation civile, commerciale, industrielle et financière.

M. Marc Sauzet. L'exposé des motifs du projet de M. Leygues dit que la préparation aux études économiques par les licences ès sciences ou ès lettres est préférable à la préparation par la licence en droit.

M. le Président. Cet exposé des motifs ne peut guère faire l'objet d'une discussion en ce moment.

M. Leveillé. Je le pense comme vous, monsieur le Président. Aussi je me borne à dire que les écoles de droit sont tout indiquées pour former les jeunes gens à l'examen et à la discussion serrée de ces questions de travail et de crédit, qui dominent tout aujourd'hui, et qui impliquent manifestement tant de notions juridiques sûres.

M. Couyba. Vous admettriez qu'on n'ait aucune connaissance du latin pour le doctorat ès sciences économiques?

M. Leveillé. Je me demande s'il ne faudrait pas avant tout instituer une licence ès sciences économiques, qui deviendrait la première assise d'un doctorat économique. Mais l'heure n'est pas venue, elle viendra bientôt, de prendre parti sur le projet nouveau de M. Leygues. Je n'ai pas besoin de dire que j'en approuve le principe, puisque j'en avais pris l'initiative au cours de la dernière législature; mais je suis loin d'en approuver toutes les bases. Il sera possible d'ailleurs de s'en expliquer à un autre moment.

J'ai entendu tout à l'heure les dernières paroles de M. Darboux qui s'est fait le défenseur du baccalauréat. Je partage absolument son avis. Il n'est pas étonnant que le baccalauréat soit attaqué par deux classes d'adversaires : par les jeunes gens qui en subissent les épreuves, par les maîtres qui accordent le grade et qui se lassent de cette dure corvée. Mais les candidats se trompent s'ils croient avoir beaucoup à gagner à la suppression du baccalauréat. Si le baccalauréat disparaissait, il serait sans doute remplacé par des examens de passage d'une classe à l'autre, qui devraient constituer des barrages sérieux; je n'approuverais pas pour mon compte cette sévérité prématurée qui risquerait d'arrêter en route, à douze, quatorze ou quinze ans, un élève peut-être un peu lent, un peu inattentif, chez qui la sève ne serait pas montée encore et qui ne donnerait sa mesure qu'un peu plus tard, en rhétorique ou en philosophie. Voudrait-on, au contraire, remplacer le baccalauréat actuel, que jugent les facultés des lettres et les facultés des sciences, par une autre épreuve, qui serait un examen spécial d'entrée dans les écoles de droit ou dans les écoles de médecine, examen spécial qui relèverait dès lors des facultés de médecine ou des facultés de droit? Mais quand il s'agit d'apprécier les connaissances actuelles d'un candidat en latin, en français, en histoire, en philosophie, en physique, en chimie, qui pourrait valoir nos savants collègues de la Faculté des science ou des lettres?

Je suis donc partisan du maintien du baccalauréat. Mais je comprends parfaitement et je demande même qu'on dispense des épreuves qui y conduisent la tête de la classe dans les établissements de l'État. Dans ces établissements, le travail des élèves est sérieux, la valeur et le zèle des maîtres sont contrôlés. Quant aux élèves qui ne parviennent pas en tête de classe, ceux-là subiront les épreuves ordinaires; ce n'est pas une charge injuste qu'on leur imposera; ce sera plutôt une planche de salut qu'on leur tendra. Cette combinaison allégerait d'une façon sensible la tâche accablante de nos collègues des lettres et des sciences et ne compromettrait rien.

J'arrive enfin, messieurs, au *Conseil supérieur de l'Instruction publique*. Je crois devoir en parler parce que, pour moi, c'est là qu'est le grand ressort de toute la machine. C'est là en effet qu'est le pouvoir, le pouvoir qui peut conduire, à moins qu'il ne se borne à enregistrer.

Quand nous réclamons une réforme dans l'Université, M. le Ministre veut bien nous écouter. Mais la proposition initiale que nous avons formulée avec les hommes spéciaux

ration ultérieure possible, qui n'est pas faite, qui reste à faire, pour le service dans les Indes. Lorsque nous avons dû en France fonder l'École coloniale, nous avons consulté les pratiques de l'Angleterre et de la Hollande et quand il a fallu conclure, loin d'exiger le grec, comme condition unique de l'aptitude professionnelle, nous avons au contraire posé très expressément cette règle qu'un baccalauréat quelconque, fût-il moderne, était pour nous la preuve d'une éducation suffisante de l'esprit; et personne ne songe à revenir sur cette décision, qui nous avait été dictée par le bon sens, sinon par l'archéologie.

M. le Président. M. Paul Leroy-Beaulieu a dit qu'on pouvait être un homme d'action en faisant des études classiques.

M. Leveillé. Je ne conteste certes pas cela, grand Dieu! Encore un coup, je ne proscris rien. Seulement je demande qu'on puisse aller au but par plusieurs chemins; et j'ajoute que si j'avais à choisir un personnel colonial, chargé de gérer et de défendre les intérêts de notre pays, je préférerais mille fois à un pseudo-Helléniste : en Asie un Indianisant et en Afrique un Arabisant.

M. le Président. Vous ne seriez pas fâché qu'il vînt à l'École de droit beaucoup de jeunes gens ayant fait des études classiques?

M. Leveillé. Assurément. Mais n'oubliez pas que j'appelle classique même l'enseignement moderne.

Vous me demandiez tout à l'heure, monsieur le Président : A quel âge doit-on commencer le latin ? J'ai déjà implicitement répondu. Il faut, selon moi, bâtir résolument sur le français et réserver le latin comme un couronnement possible et futur de l'édifice. Dans ces conditions nos jeunes gens étudieront le latin avec profit, avec agrément même ; le latin n'est pas ennuyeux par lui-même; pour des Français c'est une langue transparente. Nous pouvons l'apprendre et nous finissons par le connaître, à la différence du grec que nous apprenons par force et que pour la plupart nous ne saisissons jamais.

M. le Président. Vous êtes ingrat pour le grec !

M. Leveillé. Non, mais je lui garde une vieille rancune...

M. le Président... d'avoir été couronné ?

M. Leveillé. Pas du tout; mais d'avoir dévoré mon temps que j'aurais pu beaucoup mieux employer. Quant à mon prix de version grecque, il m'a démontré le peu de valeur de cette épreuve.

M. le Président. Monsieur Leveillé, nous vous sommes très reconnaissants de votre intéressante déposition.

Déposition de M. MÉZIÈRES.

M. le Président. Monsieur Mézières, je n'ai pas besoin de dire que vous êtes membre de l'Académie française, que vous avez été professeur à la Faculté des lettres et que vous appartenez à la Chambre des Députés.

Vous avez reçu le questionnaire, mais je ne pense pas que vous vouliez traiter toutes les questions. Vous avez annoncé vous-même que vous borneriez votre déposition à deux points et spécialement au baccalauréat.

Vous avez du reste toute liberté de vous expliquer comme vous l'entendrez.

M. Mézières. Le seul sujet sur lequel je pourrais peut-être vous donner des indications nouvelles, concerne des choses à la fois anciennes et nouvelles parce qu'elles ont subi des transformations.

Le privilège de l'âge fait que j'ai subi l'examen du baccalauréat dans les conditions qui ont précédé la loi de 1850 et que je l'ai fait passer moi-même, comme examinateur, à la suite de cette loi.

Je commence par dire qu'à aucun moment il ne paraîtrait ni possible, ni politique, ni équitable de toucher d'une manière soit indirecte, soit directe à une liberté telle que celle de l'enseignement.

Elle est consacrée par une loi et il y aurait, je crois, toute espèce de danger à revenir sur le principe même de cette loi, car on provoquerait la résistance de tous les esprits libéraux.

Ce qui n'empêche pas qu'au moment où cette loi a été promulguée, elle a entraîné avec

elle nécessairement un certain nombre de conséquences.

L'Université ne pouvait pas conserver plus longtemps la situation privilégiée qui lui était faite. Il ne faut pas oublier qu'avant 1850, elle avait le monopole de l'enseignement; or vous savez combien ce mot de monopole est désagréable en France à un certain nombre d'esprits, combien il soulève de résistances et d'obstaeles.

Une campagne ardente avait été vigoureusement menée par des esprits distingués, par des hommes éloquents, à la Chambre des Pairs par Montalembert, dans la chaire de l'Église et dans la presse par le Père Lacordaire, contre ce qu'on appelait et ce qui était en réalité le monopole de l'Université.

Voilà une première cause de l'atteinte portée à ce moment-là au privilège de l'Université.

Il y en avait une seconde très manifeste : les professeurs de l'enseignement secondaire, il faut le dire à leur honneur, étaient en avance sur leur temps dans une certaine mesure, bien qu'à d'autres points de vue, ils fussent en retard sur ce même temps. Avant 1848, les républicains étaient une très faible minorité, et les professeurs, en général, par tendance d'esprit libre et dégagée, avaient du goût pour la forme républicaine ; ils le témoignaient quelquefois par leurs paroles, quelquefois par leurs écrits. D'autre part, ils étaient pénétrés de l'esprit voltairien, qui est bien l'esprit de la génération de 1830. Ils avaient donc cette avance sur leur temps d'être avant tout le monde des républicains, — je ne parle qu'au point de vue général et je n'applique pas ce jugement à tout le corps des professeurs de l'enseignement secondaire, — mais, par contre, ils étaient un peu en retard, au point de vue de la bourgeoisie française ; car ils restaient voltairiens au moment même où cette bourgeoisie subissait une sorte de poussée religieuse. Après les journées de juin, la frayeur qui s'empara de la bourgeoisie la poussa vers une réaction à la fois religieuse et monarchique. C'est peut-être la cause principale de la loi de 1850.

Voulez-vous me permettre d'ajouter que l'Université, dans cette question, avait un autre désavantage? Elle paraissait une éducatrice insuffisante. Au fond, on ne contestait pas la valeur de son enseignement; mais quelques familles redoutaient l'esprit d'un certain nombre de professeurs.

Il faut rappeler que nous recrutons de tout temps nos élèves dans la bourgeoisie aisée; il est donc nécessaire de tenir compte du milieu dans lequel se fait le recrutement.

La bourgeoisie témoignait alors, à l'égard de l'Université, à l'égard d'un certain nombre de professeurs, une certaine méfiance. N'oublions jamais ce point de vue chaque fois que nous examinerons l'état de l'éducation secondaire.

Disons-le bien haut, si les Ministres de l'Instruction publique sont autre chose que des hommes politiques, s'ils sont, comme ils doivent l'être avant tout, des grands maîtres de l'Université, un de leurs principaux soucis, un de leurs principaux devoirs doit être d'obtenir des professeurs de l'enseignement secondaire un certain respect du milieu dans lequel ils vivent, une certaine réserve, en quelque sorte obligatoire, parce que, s'ils doivent rester libres au point de vue personnel, au point de vue professionnel ils ne le sont pas autant; toute faute de conduite commise par eux rejaillit sur le corps entier. Avec les défiances qui étaient surtout éveillées au moment dont je parlais tout à l'heure, s'il y avait des imprudences commises par certains professeurs, on en profitait pour en rendre l'Université tout entière responsable.

En général, pour une autre raison, je vous disais, il y a un instant, que l'Université ne paraissait pas alors une éducatrice suffisante.

Il ne faut pas oublier quelle a été la conception de celui qui l'a créée ; elle est sortie du puissant cerveau de l'empereur, absolu, impérieux, autoritaire. A ses yeux, l'Université, c'était le mélange de la caserne et du couvent ; il l'avait conçue comme un internat et elle était restée, en grande partie, un internat.

Chose un peu dangereuse que cela, et excessive aussi ; vous vous en rendrez bien facilement compte.

Si l'Université n'avait compris que des collèges d'externes, elle aurait été inattaquable. L'internat fut la principale cause des attaques dirigées contre elle.

Ce qui manque à l'Université pour l'éducation, c'est le principe de dévouement et d'obéissance disciplinaire qui inspire les congrégations religieuses.

J'ai eu l'honneur de préparer, pendant plusieurs années, la licence des maîtres répétiteurs, qu'on appelait autrefois des maîtres d'étude.

Je ne puis dire d'eux que du bien.

Je n'ai trouvé parmi eux que des hommes sérieux, honorables, remplissant leur devoir, mais enfin des hommes préoccupés avant tout de leur avancement, considérant la position secondaire et un peu infime qu'ils occupaient comme un couloir d'attente dont ils songeaient à sortir le plus rapidement possible.

Nous les aidions à se préparer à la licence, afin qu'ils pussent devenir des professeurs; c'était leur ambition légitime et nous ne pouvions que leur en faire notre compliment.

Mais il y a loin de là à ce qui se passe dans les maisons religieuses, il y a loin de l'esprit d'ambition légitime des maîtres répétiteurs à l'esprit d'abnégation que développe, qu'entretient le sentiment religieux.

N'oublions pas, je vous en prie, que dans les maisons religieuses, le maître d'étude, celui qui vit au milieu des élèves, qui participe à leurs repas, à leurs promenades, qui couche dans leurs dortoirs, peut être et est souvent le plus distingué des professeurs.

Si une congrégation religieuse avait la bonne fortune de posséder dans ses rangs un homme de la valeur de mon ami M. Lachelier, qui siège en ce moment à côté de moi, elle aurait demandé à ce philosophe supérieur de garder les élèves, de les conduire en promenade, de coucher dans leur dortoir.

Je vais vous citer l'exemple d'un homme que vous connaissez tous, au moins de réputation, je veux parler d'un membre de la Compagnie de Jésus qui y tient la plus grande place par son talent de professeur, le Père Du Lac.

Le Père Du Lac, dans ses années de brillante jeunesse, au moment où il pouvait donner le plus d'efforts intellectuels, a couché pendant dix ans au dortoir, a conduit les élèves en promenade, a participé à leurs repas.

M. le Président. Croyez-vous que ce soit possible dans l'Université?

M. Mézières. Je ne le crois pas facile.

M. le Président. Vous citez cet exemple pour en arriver aux améliorations possibles.

Croyez-vous qu'on puisse associer davantage les maîtres répétiteurs aux professeurs dans leur mission d'éducation?

M. Mézières. On peut essayer d'y arriver par des moyens de persuasion, mais j'estime que ce serait difficile à imposer par une loi ou même par des règlements.

Après vous avoir indiqué quelles étaient les conditions défavorables contre lesquelles avait à lutter l'Université, j'arrive maintenant à la question d'utilité pratique et je vous demande pardon si ma préface a été un peu longue.

M. le Président. En aucune façon!

M. Mézières. Je crois qu'elle était nécessaire afin de vous bien expliquer la transformation d'un examen qui a tout à fait changé de caractère et qu'il serait possible, je l'espère, — et ici nous pouvons entrevoir le remède, — de ramener à un caractère plus pratique. Je veux parler du baccalauréat.

Qu'était-ce que le baccalauréat dans l'ancienne Université? C'était simplement la constatation des études bien faites.

J'ai passé le baccalauréat sous ce régime et je puis vous dire qu'il n'y avait, à la veille de l'examen, chez les candidats bien stylés, ayant fait de bonnes études, ayant eu un bon rang dans leurs classes, aucune espèce d'appréhension.

Par qui étaient-ils jugés?

Ils étaient jugés par les professeurs mêmes qui avaient dirigé leurs études jusqu'au bout. Le jury d'examen se composait du professeur de philosophie, du professeur de rhétorique, puis des professeurs d'histoire, de langues vivantes, de physique, de mathématiques.

On comparaissait devant ce jury, sans qu'il se mêlât à la question de l'examen une chance d'aléa; on ne voyait pas, comme nous en avons été malheureusement témoins trop souvent depuis, de bons élèves ayant fait de bonnes études refusés par un hasard d'examen, et des élèves médiocres, même mauvais, reçus à la faveur du même hasard.

Je me rappelle à merveille un événement, qui parut très important dans le petit monde des lycées. Mon ami et mon futur confrère à l'Académie, M. Caro, bien qu'ayant remporté le prix d'honneur de philosophie au concours général, bien qu'il eût été l'un des plus brillants élèves de Stanislas, fut refusé au baccalauréat. Pourquoi?

Ce n'était pas par hasard, mais bien pour une raison déterminée.

Il ne savait rien en mathématiques ni en physique. Il fut donc très justement refusé et

Déposition de M. LACHELIER.

M. le Président. Monsieur Lachelier, vous êtes inspecteur général de l'instruction publique. Vous avez été dans l'enseignement secondaire?

M. Lachelier. Pas très longtemps. J'ai surtout professé à l'École normale.

M. le Président. Mais vous avez été professeur de lycée. Vous avez reçu notre questionnaire. Nous vous écouterons sur les points que vous préférerez traiter. Cependant je vous poserai plus particulièrement une question sur l'inspection générale. On nous a dit qu'elle était insuffisante et qu'en raison du petit nombre des inspecteurs, il était impossible qu'ils vissent tous les établissements.

M. Lachelier. Cela n'est vrai que pour les collèges.

M. le Président. Vous devez avoir une tâche très lourde pour les classes de philosophie?

M. Lachelier.Je ne suis pas chargé spécialement des classes de philosophie. Il est vrai que je l'ai été. L'organisation de l'inspection générale a, en effet, beaucoup varié. J'ai connu un temps où l'inspection de tout un lycée était faite par deux inspecteurs voyageant ensemble : l'un voyait les classes de lettres, l'autre les classes de sciences et l'économat, et, à eux deux, ils jugeaient les chefs de la maison. En 1882, l'inspection est devenue spéciale : tel de nous a été chargé exclusivement des mathématiques, tel, de la physique, tel, de l'histoire, tel, de la philosophie; et même, au début, tel, de la rhétorique et des humanités et tel autre, des classes de grammaire. En 1887, nous avons recommencé à voyager deux ensemble, l'un voyant la plus grande partie des classes de lettres, l'autre, la totalité des classes de sciences; mais il y a toujours des inspections spéciales, pour l'histoire et l'enseignement moderne, pour les langues vivantes et pour l'économat. Déchargés ainsi d'une partie du service et ne disposant, pour nos tournées, que de crédits assez limités, nous ne pouvons pas séjourner bien longtemps dans chaque lycée, et les jugements que nous portons sur le personnel administratif ne peuvent pas reposer sur une information bien complète. Mais, pour ce qui est de l'inspection des classes, je ne peux pas dire qu'elle ne soit pas suffisante. Pendant quelque temps il n'y avait, pour toute la France, que quatre tournées : nous étions alors obligés de laisser des lycées de côté. Maintenant il y en a cinq: il est vrai que, de ces cinq tournées, quatre seulement peuvent être faites par des inspecteurs généraux; pour la cinquième, on délègue des inspecteurs de l'Académie de Paris. Mais, moyennant l'adjonction de ces délégués, l'inspection des classes peut être complète.

M. le Président. Mais vous laissez encore des établissements de côté?

M. Lachelier. Oui, la plupart des collèges. Encore sommes-nous jusqu'à un certain point suppléés, dans cette partie de notre tâche, par les inspecteurs de l'Académie de Paris. Il n'est pas rare qu'un ou même deux d'entre eux soient chargés de tournées spéciales portant sur les collèges. Il est vrai que ces tournées spéciales sont limitées, tantôt à une région, tantôt à une autre. Mais il n'y a pas aujourd'hui de classe de lycée qui ne puisse recevoir régulièrement chaque année la visite d'un inspecteur.

M. le Président Avez-vous une impression générale à nous donner sur les résultats de ces dernières années?

M. Lachelier. Je me proposais justement de vous entretenir de l'état de l'enseignement. Celui de l'enseignement classique ne me satisfait pas. Sur l'enseignement moderne, je suis moins à même de vous apporter une opinion : il a ses inspecteurs spéciaux. L'enseignement classique, depuis que je le connais, a profondément changé de caractère. Autrefois il consistait à peu près exclusivement dans l'étude de trois langues, dont deux mortes, et des chefs-d'œuvre de trois littératures. Je ne veux pas dire que l'on n'apprît pas, chemin faisant, beaucoup de choses, ni que l'on pût remuer tant de mots, sans remuer aussi beaucoup de faits et d'idées. Quoi qu'il en soit, on en est venu à penser que cet enseignement était renfermé dans des limites trop étroites,et on y a fait

entrer de nouveaux éléments, empruntés pour la plupart à l'enseignement supérieur. On a trouvé, par exemple, qu'il ne suffisait pas de connaître, dans chaque littérature, l'époque dite classique,et qu'il fallait tenir compte aussi de celles qui l'ont précédée et suivie. On a donc établi, dans les classes supérieures, des cours réguliers d'histoire littéraire. On apprenait autrefois la grammaire des langues anciennes pour devenir capable d'entendre les auteurs qui ont écrit dans ces langues. On s'est avisé que la grammaire méritait d'être étudiée pour elle-même, comme une science, et, au lieu d'exercer les enfants à décliner des noms et à conjuguer des verbes, on s'est mis à débiter devant eux des théories philologiques. En même temps naissait chez un certain nombre d'esprits le besoin mal défini de mettre dans l'éducation de la jeunesse quelque chose — comment dirai-je? — de plus positif, de plus réel, de ne pas la laisser vivre exclusivement, pendant dix ans, avec des poètes et des personnages héroïques. De là l'introduction, dans toutes les classes, de notions scientifiques, plus ou moins appropriées à l'âge des élèves. Enfin, au lendemain de nos revers, on s'est épris, je ne sais trop pourquoi, des langues vivantes et, en particulier, de celle de nos vainqueurs. Si bien qu'aujourd'hui, tandis que l'enseignement du grec ne commence plus qu'en cinquième et celui du latin, qu'en sixième, celui des langues vivantes, c'est-à-dire, pour la plupart de nos enfants, celui de l'allemand, commence avec la neuvième, pour se continuer pendant toute la durée des études. L'allemand est devenu, en France, la langue fondamentale de l'enseignement classique.

Le grec et le latin, dans tout cela, ont doublement souffert : d'abord, de la perte d'une partie du temps dont ils disposaient et, ensuite, de l'orientation scientifique donnée à l'enseignement grammatical. Il en est résulté qu'on ne les sait plus et que les études classiques ont cessé de répondre à leur destination. Je ne me plains pas précisément qu'elles ne mettent plus, comme autrefois, nos élèves en état d'écrire élégamment le latin. Mais la destination qu'elles ne peuvent pas, ce me semble, cesser d'avoir est de les mettre en état de lire facilement un texte latin, de déchiffrer sans trop de peine un texte grec, et d'entrer ainsi en contact direct avec les grandes pensées et les grands sentiments du monde antique. Or, dans l'immense majorité des cas, rien de pareil ne se produit plus. C'est la faillite de notre enseignement secondaire dans sa partie essentielle, dans celle qui seule pouvait produire une véritable culture, à la fois intellectuelle et morale. Les nouveaux éléments dont il s'est grossi ont, en effet, presque tous un même caractère : ce sont choses qui s'apprennent de seconde main, de mémoire, et qui n'ont, par suite, aucune vertu éducative. Quel intérêt y a-t-il, par exemple, à apprendre les noms d'écrivains qu'on ne lira jamais, ou même à être informé, par le moyen d'analyses, du contenu de leurs ouvrages? C'est là un savoir purement matériel, qui reste, en quelque sorte, extérieur à l'esprit et qui le charge sans le nourrir. J'en dirai presque autant de l'enseignement des sciences, tel qu'on le conçoit aujourd'hui. Cet enseignement, autrefois, était concentré presque tout entier dans l'année de philosophie. Sur onze classes par semaine, pendant cette année, il y avait trois classes de mathématiques, deux de physique ou de chimie et une d'histoire naturelle. Aujourd'hui l'enseignement des sciences est réparti sur toute la durée des études. Dès la neuvième, on donne aux enfants des leçons dites de choses ; en septième, on les entretient de géologie, en sixième, de zoologie, en cinquième, de botanique ; en rhétorique, on revient à l'histoire naturelle, à laquelle on ajoute l'hygiène. L'enseignement de la géométrie commence dès la quatrième. Or les sciences n'ont de valeur éducative qu'à une condition : c'est qu'elles s'adressent à des esprits déjà formés, presque philosophiques, capables de sentir ce que c'est qu'une preuve et qu'une méthode. Voilà pourquoi leur véritable place est en philosophie. Enseignées trop tôt, elles ne peuvent produire, comme l'histoire littéraire, comme la géographie, qui a, elle aussi, maintenant, sa place dans toutes les classes, qu'un savoir matériel et mnémonique. Les langues vivantes auraient une action éducative analogue, quoique inférieure, à celle des langues anciennes, si on les étudiait littérairement, si on pouvait faire pénétrer les jeunes gens dans le génie des peuples du Nord, beaucoup plus éloigné, ce me semble, du nôtre que celui de la Grèce et de Rome. Mais je crains que les préoccupations d'ordre pratique, comme celles de la prononciation et du vocabulaire usuel,

ne détournent les esprits de ce but élevé et fort difficile à atteindre.

Cette transformation de l'enseignement classique a eu deux conséquences, qu'il n'est pas inutile de signaler. C'est elle, d'abord, qui a fait du baccalauréat une épreuve redoutable et aléatoire. Autrefois il suffisait, pour être bachelier, d'être en état de faire une version latine, d'expliquer en mot-à-mot quelques lignes de latin et de grec, de lire et d'apprécier une page de français. Au fond, c'était beaucoup : mais ce n'était rien, pour qui avait fait ses classes comme on les faisait alors. Préparer son baccalauréat était une chose qui n'entrait pas dans la tête d'un bon élève. Aujourd'hui le meilleur élève sent très bien qu'il n'est pas sûr du peu de grec et de latin que l'on continue à demander ; et il est encore moins sûr de retrouver dans sa mémoire, le jour de l'examen, la masse de notions de toute sorte et, en particulier, d'analyses d'ouvrages et d'appréciations toutes faites, qu'il y a emmagasinée pendant plusieurs années. Cette même transformation des études a beaucoup facilité la concurrence que nous font aujourd'hui les établissements libres. Quand il s'agissait avant tout d'enseigner littérairement les langues anciennes, il fallait un personnel qui en fût nourri et qui s'en nourrît toute sa vie ; et, ce personnel, nous étions seuls à le posséder. Au contraire, tout ce qui est matière d'érudition, s'il ne s'agit, bien entendu, que d'en donner une connaissance élémentaire et superficielle, est à la portée de tout le monde : le premier venu, avec un manuel, peut s'improviser professeur.

Le questionnaire demande si les études classiques doivent être étendues ou restreintes. La vérité, suivant moi, est qu'il y a lieu de les rétablir.

Si vous le voulez bien, je vous dirai maintenant ce que je pense de l'enseignement moderne. Voici, en deux mots, son histoire : pendant que l'enseignement supérieur se déversait, en quelque sorte, dans l'enseignement secondaire et le dénaturait, l'enseignement primaire, au-dessous de lui, s'élevait, s'enflait, en venait peu à peu à se croire capable de l'égaler et, en fin de compte, de le supplanter.

La véritable préparation aux carrières industrielles et commerciales, c'est l'enseignement primaire supérieur. Cet enseignement, à la fin du second empire, a pénétré dans les lycées, sous le nom d'enseignement secondaire spécial. Peut-être n'y était-il pas à sa place. Mais il avait toujours un grand mérite, celui de ne durer que quatre années. Si l'on veut, en effet, que les jeunes gens s'adonnent à l'industrie et au commerce, si l'on veut surtout qu'ils aillent aux colonies, il importe de ne pas les retenir sur les bancs et de leur faire quitter de bonne heure la théorie pour la pratique, l'étude pour l'action. Mais on a fait précisément le contraire. L'enseignement spécial, prolongé de deux années, a renoncé à sa destination primitive pour devenir, sous le nom d'enseignement moderne, une sorte de doublure de l'enseignement classique. La transformation que les études classiques venaient de subir facilitait, du reste, l'assimilation et semblait y inviter. Tout ce qui, dans ces études, était mnémonique et de seconde main a pu être transporté sans effort dans l'enseignement moderne. L'antiquité elle-même n'en a pas été exclue : elle y est largement représentée par des leçons d'histoire littéraire et par des ouvrages analysés ou traduits. En revanche, la part de la connaissance directe, intuitive et vraiment éducative y est réduite à l'étude des classiques français. On trouvera peut-être que cette part est encore assez belle. Mais il ne faut pas oublier que nos écrivains du XVIIe siècle ont vécu sur le fonds d'idées et de traditions qui avait déjà été élaboré par la littérature grecque et par celle de Rome. Leur originalité a consisté à y faire pénétrer l'esprit du christianisme. Mais leurs formes littéraires sont en grande partie empruntées à l'antiquité. La langue même qu'ils parlent a conservé une couleur latine. Il en résulte que leurs œuvres sont à peu près inintelligibles pour qui ne remonte pas aux sources d'où elles dérivent. En somme, les trois langues et les trois littératures que l'on a justement appelées classiques forment pour nous un tout indissoluble. Ce qui suit dans l'ordre du temps nous initie à ce qui précède, et ce qui précède nous fait comprendre ce qui suit. Avec le grec, le latin et le français, on fait ses études : avec le français seul, on n'en fait pas même une partie.

M. le Président. Ainsi vous n'approuvez pas la transformation, qui s'est faite peu à peu et qui s'est achevée en 1891, de l'enseignement spécial en enseignement moderne ?

M. Lachelier. Absolument pas. C'est une œuvre fausse et stérile.

M. le Président. Votre avis résulte d'impressions, mais vous n'avez pas constaté le fait même dans vos inspections et vous ne pouvez pas nous dire ce que donne l'enseignement moderne?

M. Lachelier. Je parle de la nature même de cet enseignement, et j'en parle d'après les programmes. J'ai, du reste, quelquefois eu l'occasion de le voir fonctionner, soit en province, soit à Paris.

M. le Président. Pour en revenir à l'enseignement classique, vous voudriez l'alléger de beaucoup de choses qui le surchargent?

M. Lachelier. Pas du grec.

M. le Président. Vous restez foncièrement partisan du grec et du latin. Pour la philosophie non plus, vous ne trouvez pas qu'elle ait une part excessive dans l'enseignement de la dernière année?

M. Lachelier. Non, monsieur le Président. Du reste, il n'y a pas eu de changement de ce côté: la philosophie a, dans l'enseignement secondaire, la part qu'elle a toujours eue.

M. le Président. Partagez-vous l'opinion de ceux qui voudraient substituer à l'enseignement de la philosophie une revue historique des systèmes philosophiques?

M. Lachelier. Il faut laisser les professeurs libres de faire prédominer dans leur enseignement, selon leur inclination particulière, l'esprit dogmatique ou l'esprit historique. Mais je ne crois pas qu'il soit possible de substituer purement et simplement l'histoire de la philosophie à la philosophie. Les systèmes des philosophes n'ont de sens que pour un esprit déjà familier avec les questions philosophiques.

M. le Président. Vous ne trouvez pas que, quelquefois, l'enseignement de la philosophie empiète sur l'enseignement supérieur? C'est ce qu'on nous a dit aujourd'hui même.

M. Lachelier. Cela est vrai. Mais la philosophie est, au fond, matière d'enseignement supérieur. Pour moi, la distinction des trois ordres d'enseignement est celle-ci : l'enseignement primaire donne un savoir empirique, destiné à être utilisé sans réflexion. L'enseignement supérieur donne un savoir raisonné, que l'étudiant doit s'approprier en le soumettant à une critique personnelle. Le propre de l'enseignement secondaire est de donner, non un savoir, mais une culture : il doit consister, suivant un mot excellent de M. Fouillée, dans une lente imprégnation de l'esprit. La philosophie est un savoir et celui de tous qui doit être le plus réfléchi et le plus personnel : il faut donc avouer qu'elle rentre dans l'enseignement supérieur.

M. le Président. Néanmoins vous êtes d'avis de la maintenir dans l'enseignement secondaire?

M. Lachelier. Oui, pour ne pas faire commencer un an plus tôt la vie d'étudiant. D'ailleurs l'année de philosophie, quoique appartenant en principe à l'enseignement supérieur, peut tout aussi bien être faite au lycée que les classes dites élémentaires, qui sont devenues aujourd'hui, en réalité, des classes primaires.

M. le Président. Notre enseignement secondaire dans toutes ses branches, notamment la philosophie, vous paraît empiéter quelquefois sur l'enseignement supérieur. Vous nous avez parlé aussi de la philologie, qui a envahi les classes de grammaire. Est-ce que cela ne tient pas, dans une certaine mesure, à la façon dont est organisée l'agrégation?

M. Lachelier. Cela est bien possible. Je crains que l'agrégation de grammaire ne soit devenue, au moins dans l'esprit de ceux qui la passent, une agrégation de philologie, tandis qu'elle était considérée autrefois comme une sorte de degré inférieur de l'agrégation des lettres.

M. le Président. Seriez-vous d'avis de supprimer l'agrégation de grammaire, comme l'a demandé M. Croiset?

M. Lachelier. J'inclinerais volontiers en ce sens. Cependant je n'oserais pas exprimer un avis ferme, avant d'y avoir bien réfléchi.

M. le Président, Puisque vous visitez les lycées, vous devez avoir un avis sur la situation des proviseurs. Est-elle ce qu'elle devrait être? Leur autorité est-elle suffisante?

M. Lachelier. Cela dépend surtout de leur valeur personnelle et doit, par suite, varier beaucoup d'un lycée à un autre. Du reste, il ne nous est pas toujours facile, pendant le peu de temps que nous passons dans chaque lycée, de nous rendre un compte exact de la situation du proviseur vis-à-vis des professeurs.

Je puis toujours vous dire que les proviseurs auraient, en général, plus d'autorité morale sur leur personnel, s'ils étaient pour

vus de l'agrégation. Les directeurs de l'enseignement supérieur, M. Dumont d'abord et M. Liard ensuite, ont transformé le personnel des inspecteurs d'académie, à partir du jour où ils se sont fait une loi de ne nommer que des agrégés. Nous n'avons pas encore pu en faire autant pour le personnel des proviseurs. La première fois que je suis parti pour une tournée comme titulaire, en 1879, le Ministre nous a réunis dans son cabinet et nous a dit : « Tâchez de trouver de bons professeurs qui veuillent devenir proviseurs, et je les dispenserai du censorat. » Nous n'en n'avons pas trouvé beaucoup et, lorsqu'il s'en présente, on les dispense rarement du censorat, parce qu'il faut bien, dit-on, qu'ils acquièrent quelque expérience administrative. Or, une fois entrés dans le censorat, ils ne savent pas quand ils en sortiront. Nous ne pouvons guère les juger que sur le témoignage de leurs chefs, qui les jugent surtout eux-mêmes d'après leur action disciplinaire. D'un autre côté, nous avons et nous continuons à faire des censeurs non agrégés, auxquels il ne serait pas juste de fermer entièrement l'accès du provisorat. Le censorat effraye donc à juste titre les bons professeurs, et le provisorat en lui-même ne les attire pas assez. Il y a là une situation fâcheuse, mais je ne vois guère le moyen d'y remédier.

M. le Président. Vous n'avez pas d'autre question à traiter, monsieur Lachelier?

M. Lachelier. Non, monsieur le Président.

M. le Président. Nous vous sommes très obligés de votre déposition et nous vous en remercions.

Déposition de M. BOUTROUX.

M. le Président. Monsieur Boutroux, vous êtes membre de l'Institut et professeur de philosophie à la Faculté des lettres.

Nous avons désiré vous entendre parce que, sur un sujet aussi grave, vous avez bien des choses intéressantes à nous dire.

Vous ne vous croirez pas obligé de traiter tous les points du questionnaire. Nous nous en rapportons, du reste, complètement à vous.

M. Boutroux. J'ai été aussi professeur de lycée et maître de conférences à l'École normale. De plus, j'ai voyagé et séjourné à l'étranger, où j'ai pu faire, sur place, quelques observations pédagogiques. Je vais vous soumettre le résultat de mes observations et de mes réflexions.

D'abord permettez-moi d'exprimer une pensée d'un caractère très général. Ce n'est pas sans une certaine inquiétude que je vois, de nouveau, remettre en question tous les principes de notre enseignement secondaire, après l'admirable lettre de M. Jules Simon aux proviseurs, de septembre 1872, après les instructions encore récentes de 1890, dues aux premiers de nos maîtres et de nos penseurs, et qui semblaient devoir fixer pour longtemps la direction des études secondaires.

Je crains que de nouveaux remaniements, surtout s'ils sont profonds, ne contribuent, plus encore qu'à corriger les défauts de notre enseignement, à accroître le sentiment d'une incurable instabilité.

M. le Président. Vous constatez qu'il y a une incertitude, qu'on sent que tout n'est pas fixé en matière d'enseignement?

M. Boutroux. Les enfants, de bonne heure, ne prennent pas au sérieux les programmes qu'on leur impose, parce qu'ils s'attendent à les voir modifier d'un moment à l'autre. Les parents ne croient pas à la valeur intrinsèque d'études qui ont constamment besoin d'être bouleversées. A vrai dire, on s'exagère les changements que chaque réforme apporte avec elle. Ils sont moins profonds en réalité qu'en apparence. La réalité est moins souple que les programmes. Mais, à voir constamment traiter aujourd'hui d'absurde ce qui, hier, était prôné comme réalisant un progrès immense, il est difficile que l'on garde la foi.

M. le Président. Ce n'est pas seulement en France, mais partout que les programmes sont discutés.

M. Boutroux. Je crois bien qu'en Allemagne, malgré une activité pédagogique considérable...

M. le Président. Et l'activité impériale aussi!

M. Boutroux... Les gymnases classiques, en particulier, n'ont guère changé d'aspect.

Je crois que les Allemands sont trop convaincus à priori de la supériorité de ce qui est allemand, pour songer à faire des emprunts sérieux à l'étranger. Et, sauf la méthode d'enseignement des langues vivantes, qu'ils ont modifiée pour tomber d'un excès dans l'autre, il ne me semble pas que l'enseignement classique diffère aujourd'hui chez eux de ce qu'il était il y a trente ans.

Je ne sais pas si, en ce qui concerne la transformation de l'enseignement classique, on pourrait invoquer utilement l'exemple de l'étranger, et il me semble que, tout en restant nous-mêmes, tout en ne touchant qu'avec une grande modération aux formes extérieures, à l'organisation matérielle, nous pouvons introduire mainte réforme très réelle et très efficace.

Il est certain que l'esprit de l'enseignement, la méthode, la coordination des efforts, toutes choses morales et invisibles, peuvent être modifiés, sans que les institutions soient brusquement transformées; et de pareilles modifications sont seules vraiment stables et bienfaisantes.

J'oserais dire que c'est la loi même de la nature; c'est ainsi, par exemple, que s'opèrent les transformations des organismes.

La fonction, dans la nature, n'est pas tellement déterminée par l'organe, qu'elle ne puisse être plus ou moins légèrement modifiée, sans que l'organe ait subi un changement préalable; et, à mesure que se poursuit, toujours dans le même sens, la modification fonctionnelle, petit à petit, la fonction modifiée entraîne une modification de l'organe. Il y a action et réaction perpétuelles de la fonction sur l'organe et de l'organe sur la fonction. C'est ainsi que se produisent les changements de structure dans les organismes naturels: c'est également ainsi que se réforment durablement les institutions. Le corps ancien reçoit une âme nouvelle, qui, peu à peu, le marque à son empreinte.

Je vous demande la permission de parler dans cet esprit. Certes, il m'arrive de rêver, à moi aussi; et je pourrais, faisant table rase de ce qui est, m'amuser à reconstruire, suivant ma fantaisie individuelle, un édifice idéal. Mais, comme j'ai en vue exclusivement ce que je crois être l'intérêt actuel de l'État, je respecterai, autant que possible, tout ce qui existe, en essayant de montrer comment, sans grandes modifications de forme, on peut néanmoins réaliser de très réelles et fécondes améliorations.

Avant de signaler, à mon tour, les imperfections que je crois trouver dans notre enseignement secondaire, je tiens à présenter une remarque qui domine tout ce que je vais dire, et qui restreint d'avance, sur le terrain des faits, les critiques même les plus justifiées au point de vue théorique.

Je rappelais tout à l'heure que j'ai été maître de conférences à l'École normale. Appelé ensuite à la Faculté des lettres de Paris, j'ai entre les mains, depuis plus de vingt ans, des jeunes gens qui se préparent à devenir professeurs. Or mon expérience m'autorise à affirmer que notre corps professoral possède la plus haute valeur intellectuelle et morale.

J'ai vu ces jeunes gens de très près à l'École normale, je vivais avec eux dans une véritable intimité. A la Sorbonne même, nous avons, depuis longtemps déjà, des étudiants, que nous dirigeons individuellement dans leurs travaux, avec qui nous entretenons des relations amicales. Eh bien, je ne saurais louer autant qu'ils le méritent le zèle, la bonne volonté, la conscience, le sérieux, la probité scientifique, le juste tempérament de docilité et d'initiative personnelle, que je constate, en général, chez ces jeunes gens. En même temps, je suis touché de leur valeur morale, de leur droiture, de leur simplicité, de leur modestie, de la générosité et de la délicatesse de leurs sentiments.

Ma conclusion est la suivante:

Je ne puis croire que le contact journalier de pareils hommes n'ait pas sur les jeunes gens une salutaire influence. Quels que puissent être les résultats matériels de leurs études, ils ont lu, pendant plusieurs années, dans des intelligences et des âmes d'élite. Il est impossible que ce commerce n'ait pas laissé en eux des traces profondes, et que, dans la jeunesse formée par de tels maîtres, il n'y ait pas une réserve de force, d'honnêteté et de vertu pour le pays.

Les hommes pourtant, j'en conviens, ne sont pas tout, et force m'est bien de recon-

naître que notre enseignement actuel prête sur plus d'un point à la critique.

D'abord on vous aura certainement parlé plus d'une fois, et avec infiniment plus de compétence que je ne puis le faire, des conditions matérielles de nos lycées et collèges. Elles sont encore, en bien des villes, très défectueuses.

Quand on visite une petite ville et qu'on remarque un bel édifice d'enseignement, on est certainement en présence de l'école primaire supérieure ou de l'établissement congréganiste. Si vous demandez à voir le collège, on vous montre un vieux bâtiment, d'aspect misérable.

Je sais bien que, de plus en plus, les médecins et l'opinion publique se préoccupent des conditions d'hygiène et même de confort faites aux élèves dans nos établissements d'instruction, et que les nouveaux édifices sont en général somptueux et conformes aux prescriptions sanitaires.

Mais beaucoup d'anciens établissements sont demeurés mal éclairés, mal aérés, mal organisés pour le chauffage, insuffisamment pourvus de cours spacieuses et ensoleillées. Plus d'un collège est vermoulu et tombe en ruine, et l'on ne trouve pas d'argent pour le remplacer. Les municipalités n'aiment pas à faire des sacrifices pour des intérêts si peu immédiats.

M. le Président. On a fait beaucoup dans ces dernières années pourtant !

M. Boutroux. Oui, mais surtout dans les grandes villes ; et là même, je ne sais si les conditions matérielles de nos lycées sont bien ce qu'elles devraient être.

Je trouve fâcheux qu'on ait construit des lycées destinés à recevoir deux mille élèves. Cela me paraît déplorable, notamment au point de vue de l'éducation. Il me semble que le chef d'établissement devrait pouvoir connaître tous ses élèves, les suivre individuellement, collaborer à leur éducation avec leurs familles et avec leurs professeurs. Comment remplir cette tâche, dans un lycée qui compte deux mille élèves ?

On me disait dernièrement qu'à Kœnigsberg, ville de 160.000 âmes, il y a sept lycées, dont quatre classiques. Sur un pied égal, Paris devrait en compter cent, soixante classiques et quarante modernes.

Il serait préférable, à l'avenir, de multiplier les lycées, en leur donnant des dimensions modestes, en leur distribuant largement l'espace et la lumière, plutôt que de continuer à suivre les errements d'aujourd'hui.

M. le Président. Malheureusement, la question est très engagée.

M. Boutroux. En ce qui concerne l'éducation au lycée, je crois qu'il faut se garder du pessimisme. Cette éducation a certainement de très bons côtés. Il y a, chez nous, un culte traditionnel de la franchise, de l'honneur, de la droiture, de l'égalité, de la camaraderie, qui a un prix infini.

D'un autre côté, je dois dire qu'on entend souvent ceux qui ont été internes dans les lycées — je ne le sais que par ouï-dire, ayant toujours été externe — se plaindre des conditions morales au milieu desquelles ils se sont trouvés. Il est clair que l'internat offre des dangers, surtout là où le nombre des élèves est considérable.

Ce que j'ai cru constater par moi-même, c'est que le régime du lycée ne forme pas suffisamment le caractère. Les enfants restent écoliers, passifs, faciles à entraîner ; et en même temps ils sont indisciplinés et ennemis de la règle. Ils ont souvent une morale à part, où les notions du bien et du mal sont bouleversées.

J'en vois qui copient sans scrupule, dans les compositions, et j'aime à croire que cela, du moins, est resté honteux. On dédaigne les règlements et la discipline, sous prétexte que ce sont là des contraintes extérieures ; mais on n'acquiert pas la sévérité pour soi et le contrôle intérieur que l'on prétend y substituer. On part d'ailleurs, à ce sujet, d'une doctrine fausse ; car l'homme libre, comme le disaient les anciens, est celui qui est le plus soumis aux lois. Donc, nous parlons beaucoup de faire des hommes, mais nous ne préparons pas assez nos enfants à se conduire par eux-mêmes conformément à la règle.

La discipline actuelle est plutôt relâchée : elle ne développe pas pour cela la vraie liberté. Elle rend insupportable ce qui reste de contrainte. Or la discipline peut être ferme tout en étant paternelle, et habituer l'enfant au respect de la légalité, tout en créant en lui le frein intérieur. C'est un philosophe très idéaliste, Fichte, qui a écrit : « La formule est l'un des plus grands bienfaits dont on puisse doter l'humanité. »

Pour ce qui est de l'éducation intellectuelle,

amour, il faut s'y adonner avec suite pendant un certain temps. Tel professeur distingué de mathématiques m'a confié que, déjà avancé dans ses études, il ne se croyait, pour cette science, ni goût ni aptitude. Il a persévéré, et la vocation est venue.

L'exagération de la diversité dans l'enseignement n'est pas seulement un vice pédagogique, c'est un danger national. Il y a des époques où, grisé par la gloire et la puissance, on risque de laisser prendre trop d'empire au principe d'unité. Il y en a d'autres où le danger est de laisser se relâcher le lien social.

Que l'on ne compte pas, pour serrer ce lien, sur cette solidarité, tant prônée aujourd'hui. La solidarité est un moyen d'action, très légitime, mais très contingent, que l'on adopte ou que l'on répudie, selon qu'on y voit ou non son intérêt.

Il n'y a qu'un lien social réel et indissoluble; c'est, ainsi que nous l'ont enseigné les anciens, une âme et une pensée communes.

Il faut donc, si nous voulons que notre patrie demeure une réalité vivante, maintenir et perpétuer l'âme de la France. Cette tâche, qui incombe à tous, est plus spécialement dévolue à l'enseignement classique. Remontant aux origines de notre génie national, il le recrée en quelque sorte continuellement dans les âmes. Mais il n'aura cet effet que s'il reste bien défini et uniforme; s'il renferme, expressément, tout ce qu'il y a de meilleur dans l'homme et dans le Français, et rien que cela.

Telles sont les idées générales que je me proposais de soumettre à votre appréciation.

Si je ne craignais d'abuser de votre bienveillance...

M. le Président. Monsieur Boutroux, je vous en prie, vous avez toute liberté pour développer votre déposition.

M. Boutroux. Je viens d'indiquer les défauts que je crois remarquer dans notre enseignement secondaire. Je traiterai maintenant trois points. Je considérerai : le régime intérieur des lycées, les programmes et le baccalauréat.

Sur le premier point, je vous demanderai la permission d'insister sur l'importance que j'attacherais à l'accroissement considérable de l'autorité des chefs d'établissement.

Je crois qu'on en peut beaucoup attendre.

Dans un séjour que je fis en Allemagne ces années dernières, j'eus occasion d'observer de près, pendant plusieurs mois, le régime intérieur d'un lycée classique. L'une des choses qui me frappèrent le plus, c'est l'extrême différence qui existe entre le lycée allemand et le lycée français, en ce qui concerne le rôle du directeur.

Je ne crois pas exagérer en disant que, dans le lycée allemand, le directeur est l'âme de l'établissement. Rien ne se fait sans lui ; il partage, en toutes choses, la responsabilité de ses collègues. Il est chez lui dans chaque classe, il connaît individuellement tous les élèves, et suit leur travail de près. Il surveille leur conduite, dans le lycée et hors du lycée. Il a son personnel dans sa main. C'est lui qui, en fait, dispose des nominations et de l'avancement. Il est d'ailleurs, si j'en juge par celui que j'ai connu, un homme très capable et tout à sa fonction.

Dès lors, l'enseignement ne dépend que faiblement des mutations, au reste peu nombreuses, du personnel. Le lycée imprime immédiatement sa marque propre sur les professeurs nouveaux venus; et cette marque, c'est le directeur qui en est le dépositaire.

En revanche, il me semble que, sans un directeur sûr de son droit et de son autorité, il n'y a dans un lycée ni respect des règlements, ni entente, ni harmonie, ni récompense des efforts véritablement assurée. Il n'y a pas de représentation visible de cette âme commune du lycée, qui doit se communiquer à tous, si l'on veut que la vie de collège soit l'apprentissage de la vie nationale.

C'est une erreur de croire que le directeur, simple administrateur, n'ait à jouer dans l'enseignement qu'un rôle de peu d'importance.

Certes, un professeur peut très bien faire sa classe de lui-même — et la haute valeur de notre personnel nous garantit qu'il en sera souvent ainsi, — mais il n'est pas seul. Son enseignement doit être coordonné à celui de ses collègues et maintenu dans de justes limites. Parfois, d'ailleurs, le professeur est inexpérimenté, peu au courant des habitudes de la région et du lycée, ou bien encore porté par ses études personnelles à donner trop d'importance à certaines parties des programmes, au détriment des autres. Il peut même arriver que son zèle se relâche, ou ne se distribue pas également sur tous les élèves. Parfois le professeur se sent plus porté à s'occuper des forts que des faibles, parce que leurs essais sont plus in-

nombre d'enfants sont vite débordés, si on ne leur donne pas, tandis qu'ils font leurs devoirs, une aide intelligente. En rendant ce grand service aux élèves, les maîtres d'étude doivent facilement se concilier leur affection. Il importe qu'ils embrassent ainsi leur tâche dans toutes ses parties, qu'ils aient un vif sentiment de leur responsabilité, et qu'ils sentent en même temps combien leur fonction est noble et essentielle, s'ils la remplissent complètement. C'est au directeur à faire qu'il en soit ainsi.

Le directeur est le père de famille. Il doit organiser des réunions de professeurs, des réunions entre les professeurs et les élèves, et, s'il se peut, des réunions où l'on invitera les famille.

Dans les lycées allemands, les élèves font plusieurs fois par an des promenades sous la conduite du directeur et des professeurs.

M. le Président. Il n'y a pas de maîtres d'étude.

M. Boutroux. Cette tâche s'impose, et aux maîtres d'étude et aux professeurs. Nous ne devons pas nous borner à apprendre à nos élèves les déclinaisons et les formules algébriques : nous devons les préparer à la vie. Pour y arriver, nous devons les mettre en contact avec les réalités. Quoi de plus fructueux et de plus agréable que des promenades dans des régions intéressantes, la visite de fabriques et d'usines, de champs de bataille célèbres, de musées, en un mot une série d'excursions propres à faire connaître les beautés, les richesses, les curiosités historiques ou géographiques du pays? Quelle occasion plus facile et plus touchante, pour les maîtres, d'entrer dans l'intimité de leurs élèves? Le proviseur doit organiser de pareilles promenades, qui ne sont pas de simples distractions, chose déjà si précieuse, mais une partie essentielle de l'œuvre de l'éducation.

Il faut aussi qu'il organise des réunions d'agrément, des concerts et représentations très simples où figurent les élèves, en un mot, des divertissements en commun, qui doublent les rapports officiels de relations intimes et cordiales.

M. le Président. Il faudrait, dans le lycée, une salle commune, où il y ait une bibliothèque. Cela n'existe pas partout.

M. Boutroux. C'est très regrettable; il faut du moins s'ingénier à réaliser cette idée. En été, on peut faire des réunions en plein air. On peut aussi louer une salle de temps en temps, à frais communs. C'est une question d'intention et de bonne volonté. Quand on doit, on doit vouloir, et, quand on veut, on peut. Pourquoi, par exemple, ne pourrions-nous pas organiser des promenades sous la conduite des professeurs? En Allemagne, de telles promenades sont obligatoires.

M. le Président. Comment sont nommés les chefs des gymnases?

M. Boutroux. Je l'ignore.

M. le Président. En fait, ils restent en fonctions beaucoup plus longtemps que nos proviseurs?

M. Boutroux. Les directeurs sont très stables. Beaucoup, je crois, restent dans le même établissement jusqu'à la fin de leur carrière.

M. le Président. Cette longue durée de fonctions vous paraît capitale?

M. Boutroux. En effet. Il en résulte, chez le directeur, un attachement à son établissement, un zèle, une compétence, une solidité, une autorité et un prestige, qui sont du plus grand prix. Le directeur est identifié avec son école.

M. le Président. Les professeurs changent aussi beaucoup moins souvent?

M. Boutroux. Ils avancent sur place. Ils se fixent dans l'établissement à la suite d'un stage assez long, pendant lequel le directeur les a vus à l'œuvre. Je pense aussi que leur nomination dépend essentiellement du directeur. Une fois professeurs en titre, ils changent fort peu d'établissement. Tel professeur savant et distingué passera sa vie entière dans une petite ville de province.

M. le Président. Ils n'ont pas l'agrégation, comme nous?

M. Boutroux. Ils ont un équivalent: l'examen d'État, beaucoup plus spécialisé que chez nous. Chaque matière donne lieu à un examen distinct, et l'on en passe souvent plusieurs. On les combine d'ailleurs selon son goût. Ainsi le même professeur sera diplômé pour le grec et pour la gymnastique; un autre, pour le latin et pour l'hébreu, facultatif dans les lycées allemands. Les professeurs sont chargés des enseignements correspondant à leurs diplômes.

M. le Président. Chez nous, les mœurs universitaires s'accommoderaient mal de cette dualité d'enseignements; je ne vois pas trop

sement pour les intelligences moyennes, et pour les faibles plutôt que pour les forts.

M. H. Blanc. Que pensez-vous de l'enseignement de l'histoire dans les gymnases allemands?

M. Boutroux. Il est très peu développé. Il consiste essentiellement à enseigner que le but de l'Éternel, en créant le monde, a été de préparer la domination de la Prusse sur l'univers. On recommande la marche à reculons ou de l'écrevisse (*Krebsgang*), remontant, de l'état de choses actuel, aux événements qui l'ont amené, et supprimant les autres. Quelques notions appropriées, très nettes, fondées sur des faits bien choisis, c'est à quoi se réduit cet enseignement, qui doit être surtout éducateur, dans un sens très déterminé, très exclusif et très pratique.

M. le Président. En somme, la manie de l'érudition n'est pas un emprunt que nous ayons fait aux gymnases allemands?

M. Boutroux. Ce serait plutôt à la science allemande, telle qu'elle fleurit dans les Universités.

M. le Président. Ne croyez-vous pas que l'agrégation et la manière dont elle est conduite y aient contribué?

M. Boutroux. Cela est possible. Car l'idée que le professeur de lycée doit allier et fondre ensemble l'aptitude scientifique et l'aptitude professionnelle est aujourd'hui, chez nous, une sorte d'axiome.

Le mélange intime de l'enseignement supérieur proprement dit et de l'enseignement de séminaire préparant à l'agrégation sollicite les élèves à priser surtout les recherches originales, à travailler eux-mêmes, le plus tôt possible, à l'avancement de la science.

Cette ambition apparaît déjà, dans les lycées, chez les futurs candidats au professorat. Ils négligent, comme trop connues, es lchoses générales et essentielles. Ils ne font plus des devoirs, des exercices : ils font des travaux, pour lesquels ils vont chercher des documents rares dans les bibliothèques. Les professeurs, surtout s'ils sont jeunes et encore peu expérimentés, dirigent les bons élèves dans ce sens. Préoccupés eux-mêmes, principalement, d'une thèse de doctorat, de travaux qui leur permettent de quitter le lycée pour les Facultés, ils font leur classe en partie pour eux-mêmes et initient les élèves à leurs savantes recherches. Quoi de plus simple pourtant, comme l'écrivait mon ami Théodule Ribot, que de faire son métier quand on est dans sa classe, et de se livrer dans son cabinet à toutes les recherches savantes dont on est capable!

M. le Président. La tendance est-elle la même dans l'enseignement de la philosophie?

M. Boutroux. Oui, il y a, là aussi, une tendance à introduire l'enseignement supérieur dans l'enseignement secondaire. Bien que dans ce domaine les limites soient plus difficiles à marquer, je pense que l'enseignement de la philosophie lui-même comporte des degrés. Au lieu de faire étudier aux jeunes gens le détail des théories actuelles sur la perception extérieure, il serait plus pratique de leur enseigner les doctrines morales des Grecs et des Romains, dont nous vivons aujourd'hui encore, et les principes fondamentaux de la philosophie générale, de la psychologie et de la logique, qui, incorporés à l'intelligence, accroissent sa capacité et sa hauteur pour tous les usages de la vie. Il faudrait que l'enseignement du lycée fût élémentaire en philosophie comme en toute autre matière.

M. Marc Sauzet. L'enseignement secondaire est donné en partie dans les Universités allemandes?

M. le Président. Pour la philosophie.

M. Boutroux. La philosophie et les mathématiques supérieures ressortissent, en Allemagne, exclusivement aux Universités. En Prusse, il est vrai, l'enseignement de la philosophie dans les gymnases est facultatif. Mais peu de gymnases le donnent, et ils le donnent très élémentaire. Dans les Universités même il est beaucoup moins suivi qu'autrefois, et il tend à changer de caractère. De spéculatif et métaphysique qu'il était, il devient, soit exclusivement historique, soit technique et positif. En sorte que la culture philosophique n'a plus aujourd'hui, en Allemagne, la généralité et la hauteur qu'elle avait autrefois.

Je ne souhaite pas que, sur ce point, nous imitions les Allemands. L'enseignement de la philosophie est, en somme, l'un de ceux qui sont chez nous le plus prospères. Les élèves s'y intéressent vivement. Il est donné par des hommes très distingués. Qu'il reste lui-même, qu'il se garde de substituer la matière morte de l'érudition à la vie de l'esprit, et il contribuera, pour sa part, à main-

savante et de formation moderne, ces langues dépendent immédiatement du latin, aussi bien que le français. Que de mots latins, peu ou point modifiés, dans un simple article de journal anglais !

M. le Président. Vous êtes d'avis de commencer le latin plus tôt ?

M. Boutroux. Oui, dès la septième, et de le maintenir jusqu'en philosophie, où il n'existe plus guère que de nom. Je souhaite qu'en philosophie on lise effectivement quelques-uns des beaux textes latins qui sont inscrits au programme.

Je voudrais donc qu'on fît deux années de latin de plus, l'une au début, l'autre à la fin des études, sauf à diminuer le nombre des heures consacrées au latin dans les classes intermédiaires, ce qui n'aurait pas d'inconvénient, si les classes, réduites à une durée de cinquante minutes, étaient plus nombreuses. Rien ne saurait remplacer le temps : l'imprégnation lente et profonde dont vous parlait si bien M. Lachelier, ne s'obtient que par la durée.

Il est inutile d'objecter qu'on a vu des jeunes gens réussir au baccalauréat après deux ou trois ans de préparation. Certes, c'est possible. Mais il n'est pas question de mettre nos enfants en mesure de surprendre un diplôme : il s'agit de les élever.

Le grec, lui aussi, doit être maintenu. Il faut que, ne fût-ce qu'un moment, ceux qui font des études classiques aient contemplé la cime où, une fois, l'esprit humain a touché le ciel, tout en restant fixé à la terre.

Mais il faut, et l'enseigner très sérieusement, en multipliant les leçons et les exercices, et se borner à l'essentiel. Rien n'est fâcheux comme d'empêcher les enfants d'apprendre ce qui est nécessaire, en leur imposant l'accessoire et l'inutile.

Il faut, pour le grec comme pour le latin, s'en tenir aux éléments fondamentaux de la grammaire, et amener les élèves à les posséder en perfection. Il faut, de plus, prendre un petit nombre de textes bien choisis, les expliquer à fond, au point de vue des idées comme au point de vue de la langue, en faire apprendre une partie par cœur, les faire méditer, commenter ou discuter dans des exercices. C'est une force, dans la vie, de conserver, présentes à l'esprit, tant de maximes admirables, dont abondent les textes classiques.

Le latin et le grec, enseignés dans l'esprit et dans la mesure convenables, peuvent facilement être maintenus sans surcharge pour l'enfant. Mais il faut supprimer purement et simplement tout ce qui ne va pas au but : la philologie savante, l'archéologie, les détails de l'histoire littéraire. Il faut s'en tenir aux principes fondamentaux de la grammaire et à quelques-uns des chefs-d'œuvre de la littérature. Pour le grec, par exemple, ce serait déjà un grand profit pour l'esprit d'avoir étudié à fond et en partie appris par cœur quelques chants d'Homère, une tragédie de Sophocle, un dialogue de Platon, et quelques discours de Démosthène. L'exercice si précieux de la version permet d'ailleurs au professeur de donner aux élèves quelque idée des auteurs qu'il ne leur fait pas expliquer d'une manière suivie.

L'histoire et la géographie ont pris un développement très naturel, étant donné le progrès de ces sciences, et leur importance croissante. Mais ces enseignements sont parfois tellement chargés, que les élèves qui s'y consacrent ne font plus que cela. Encore, s'ils étudiaient avec cette abondance de détails toutes les parties essentielles du cours. Mais il arrive que l'on s'enferme dans un petit nombre de questions spéciales et curieuses, et que l'on néglige, comme trop connues, ou comme déjà vues par le professeur avec d'autres élèves, des parties capitales. Il me semble qu'un enseignement borné aux très grands faits de l'histoire universelle, mais marquant avec précision la signification exacte et le rôle de ces faits, aurait plus de chance de se graver dans la mémoire, et d'être utile à ceux-là mêmes qui ne se destinent pas à être professeurs d'histoire.

Il en est de même pour la géographie, sur laquelle il importe tant que nos enfants aient des notions exactes et utilisables. Ce qui les préparera à la vie, c'est moins la connaissance d'une masse de détails disparates, dont ils ne retiendront rien, que l'assimilation des principes généraux de la géographie. Un livre tel que *La Terre*, de Vidal-Lablache, mettra les élèves en mesure de comprendre plus tard, selon leurs besoins, les phénomènes géographiques d'un pays quelconque.

En ce qui concerne les sciences, je crois très possible d'en concilier l'enseignement avec l'éducation littéraire. Je ne saurais m'as-

les mathématiques, base de toutes les sciences, il est nécessaire d'avoir commencé de bonne heure.

L'homme qui aura fait, étant enfant, de sérieuses études grammaticales pourra apprendre une langue à tout âge, à soixante ans même. Les exemples ne manquent pas. Tandis que celui qui n'a pas appris la grammaire dans sa jeunesse a beaucoup de peine à se l'assimiler dans l'âge mûr. Les mathématiques sont aux sciences ce que la grammaire est aux langues. Celui qui a acquis l'aptitude mathématique dans sa jeunesse pourra cultiver les sciences à tout âge. Celui qui ne l'aura pas acquise n'y saurait prétendre. Il faut donc faire des mathématiques dès la jeunesse.

M. le Président. Personne ne demande qu'on n'en fasse pas. C'est une question de mesure.

M. Boutroux. Oui, mais je crois qu'il faut en avoir fait sérieusement, et c'est ce qui est difficile avec le régime de la bifurcation.

M. le Président. En somme, vous êtes partisan de l'unité.

M. Boutroux. En effet, je crois qu'il faut avoir fait des mathématiques d'une façon suivie, approfondie et active, pour qu'il en reste quelque chose. Il ne suffit pas d'avoir entendu un cours : il faut se l'être assimilé, en l'apprenant et le méditant, et en faisant de nombreux exercices. Un savant mathématicien de mes amis aime à dire que, pour comprendre les mathématiques, il faut faire prendre à son esprit un certain pli. Cela demande du temps et de l'application. Il en est ainsi, toutes les fois qu'il s'agit, non de recevoir simplement certaines connaissances, mais de développer en soi une aptitude, une faculté.

M. le Président. C'est évident.

M. Boutroux. Aussi je demande que les études classiques comportent des études mathématiques très suivies et très solides, en même temps que très simples et élémentaires. Ce sera cette gymnastique intellectuelle que Descartes et Pascal, deux des plus grands représentants du génie français, jugeaient nécessaire à la formation de l'esprit.

Je dirai maintenant un mot des langues vivantes.

Elles sont enseignées avec un zèle auquel je demande à rendre hommage. Étant donné le peu d'heures dont disposent les maîtres, on ne saurait trop admirer les résultats auxquels ils arrivent.

M. le Président. Ainsi, l'appel que faisait M. Lachelier à votre expérience amène cette réponse ?

M. Boutroux. Oui, les résultats sont remarquables, si on les met en regard du temps accordé aux langues vivantes dans nos lycées classiques. Ils font honneur au dévouement et à l'ingéniosité des professeurs. J'ai eu occasion de le constater, surtout en ce qui concerne l'anglais, dont la connaissance sommaire est plus facile.

Mais je ne veux pas dire pour cela que nos élèves arrivent en général à savoir l'anglais et l'allemand, comme il faudrait les savoir pour pouvoir véritablement s'en servir dans la vie. Je crois, au contraire, que beaucoup restent en chemin, parce que, malgré le dévouement des maîtres, ils n'ont pu acquérir une instruction assez profonde.

Deux classes par semaine, l'une d'une heure et demie, l'autre d'une heure sont, quoi qu'on fasse, insuffisantes. Il faut donner à cet enseignement plus de développement, si l'on veut que les efforts des maîtres soient récompensés par un plein succès.

Je crois d'ailleurs que, dans cet enseignement comme dans celui des langues mortes, c'est la grammaire, ce sont les élements de la langue, qu'il importe avant tout d'inculquer aux jeunes gens.

Si le temps ne nous pressait, j'aurais parlé de l'éducation physique. En fait, elle n'existe pas, et c'est une lacune déplorable. Je voudrais que l'éducation physique fût mise sur la même ligne et même, dans les premières années, au-dessus de l'éducation intellectuelle.

M. le Président. En Allemagne, qu'est cette éducation physique?

M. Boutroux. Elle y est très développée. Elle est mise au même rang que l'enseignement du grec, des mathématiques ou de telle autre branche. Elle est obligatoire pour tous. Mais elle a un caractère militaire et coactif qui ne répond pas à ce que nous visons. Il s'agit surtout, pour nous, de développer chez nos enfants la vigueur, la souplesse, l'entrain, l'esprit de camaraderie, la joie de vivre, en somme, la santé physique et morale.

Il faudrait faire moins de place à la gymnastique aux agrès qu'aux mouvements d'ensemble et aux jeux organisés. Je voudrais

que les maîtres d'études et les professeurs prissent part à ces jeux. J'ai vu en Allemagne le professeur de grec être en même temps professeur de gymnastique, et il me semble que c'est d'un bon exemple.

Il est indispensable que l'État ou les municipalités possèdent des terrains, en pleins champs autant que possible, où tour à tour les élèves des diverses classes puissent aller passer leur après-midi.

Si dans les premières classes l'éducation physique doit avoir une part prépondérante, cette éducation doit trouver sa place jusque dans les plus hautes. Indépendamment des récréations quotidiennes, qui doivent, en partie, y être consacrées, un ou deux après-midi par semaine, doivent être réservés aux promenades et aux exercices à la campagne.

L'insuffisance de notre éducation physique me paraît constituer un danger inquiétant pour l'avenir de notre race.

J'aurais, en terminant, parlé du baccalauréat, si l'heure n'avait pas été si avancée.

M. le Président. Nous prolongerons volontiers notre séance pour vous entendre. D'ailleurs vous pouvez nous donner votre avis sans être obligé d'entrer dans de longs développements.

M. Boutroux. Je suis partisan du maintien du baccalauréat, et je souhaite que l'examen continue à avoir lieu au siège des Facultés.

Ma première raison est l'intérêt de l'État.

Il importe qu'au moment d'entrer dans la vie, les jeunes gens voient l'État leur demander compte de leur travail, et s'assurer qu'ils ont reçu la culture qu'il juge nécessaire. Cette impression, les jeunes gens l'auraient beaucoup moins vive, si l'on se contentait d'un certificat d'études délivré dans l'enceinte du lycée. Il faut aussi, dans l'intérêt de l'État, que les études classiques conservent l'uniformité qui est de leur essence. Enfin il faut que les diplômes aient tous sensiblement la même valeur, et une valeur inattaquable. Toutes ces conditions sont mieux réalisables par le système actuel que par n'importe quel autre.

Ma seconde raison est l'intérêt des études elles-mêmes, et je songe ici aux forts, aussi bien qu'aux faibles.

Les enfants travaillent pour s'instruire, et en même temps pour conquérir leur diplôme. C'est une vue toute logique et abstraite, de supposer que ces deux fins s'excluent l'une l'autre. Dans la pratique elles se concilient. La vie, si l'on y prend garde, est faite de ces deux choses en apparence contradictoires : l'activité libre et l'obligation. Je cultive la philosophie, librement, par amour pour cette science; et en même temps je tâche d'accomplir mon devoir de professeur. Je constate que les enfants, même les plus curieux d'apprendre et les plus spontanément appliqués à l'étude, aiment à avoir devant eux un but matériel, et à se rendre compte, par une épreuve officielle, des résultats de leur travail.

Actuellement, en particulier, le baccalauréat n'est pas moins utile aux forts qu'aux faibles. Car bien souvent, confinés dans des recherches particulières, ils n'ont étudié en classe qu'une faible partie du programme. Les nécessités de l'examen leur font prendre au moins quelque connaissance du reste, et corrigent un peu ce que l'enseignement a eu de trop spécial et inégal.

Même si l'enseignement a été ce qu'il devait être, c'est-à-dire complet en même temps qu'élémentaire, le baccalauréat est très précieux, en exigeant des élèves, avant qu'ils abordent des études spéciales, une récapitulation générale des matières essentielles de l'enseignement secondaire. On ne sait véritablement que ce qu'on a oublié et rappris plusieurs fois.

Ainsi le baccalauréat doit être conservé. Mais il appelle quelques modifications, si l'on veut qu'il échappe aux reproches, parfois justifiés, dont il est l'objet.

Les programmes doivent être simplifiés. Ils doivent être à la fois très précis, très nets, et bornés aux connaissances tout à fait essentielles. Ils ne doivent laisser aucune place à l'option, parce qu'on ne doit jamais demander aux candidats que des choses qu'ils sont tenus de savoir.

En ce qui concerne la première partie du baccalauréat, à la composition française, qui ne donne que des résultats douteux, il conviendrait de substituer un thème latin. L'épreuve d'admissibilité devrait comprendre également un thème et une version de langue étrangère.

J'attribuerais une grande importance à la nature des textes choisis, et au temps accordé pour les traduire.

Il s'agit de s'assurer que les candidats ont appris quelque chose. On y réussit mal, si on

leur propose des textes difficiles, et si on leur donne la possibilité de tout tirer de leur dictionnaire. Je voudrais donc que les textes fussent très faciles et assez longs ; que l'usage du dictionnaire fût permis, mais que le temps accordé fût relativement court. Une heure pour chaque thème et autant pour chaque version : telle est la durée qu'il ne faudrait pas dépasser.

A l'oral, je demanderais le rétablissement de la liste de textes obligatoires indiqués d'avance. Il faut dire aux élèves ce qu'ils doivent étudier, si l'on veut qu'ils étudient quelque chose.

En ce qui concerne la seconde partie, je voudrais que le baccalauréat de philosophie comprît, à l'écrit, un exercice facile de mathématiques ou de physique; à l'oral, l'explication obligatoire, et cotée à part, d'un texte grec et d'un texte latin.

Pour ce qui est du jury, il me paraît tout simple d'adjoindre aux professeurs de la Faculté des professeurs agrégés, en retraite ou en activité.

Je ne m'étendrai pas sur le baccalauréat moderne. Je me bornerai à dire que, si l'on consulte les familles dont les enfants reçoivent l'enseignement moderne, il est possible qu'on les trouve disposées à réclamer, pour cet enseignement, toutes les sanctions dont jouit l'enseignement classique. Mais il faut consulter aussi, et les hommes compétents, et l'intérêt du pays.

Il appartient aux professeurs de droit et de médecine de dire si le baccalauréat moderne garantit, pour les études qu'ils doivent diriger, la préparation nécessaire.

Quant à l'intérêt du pays, il ne me paraît pas exiger qu'on ouvre de plus en plus grandes les portes du fonctionnarisme. Il veut, au contraire, et que les études modernes conduisent aux carrières pratiques, comme c'est leur destination naturelle, et que les études classiques contiennent assez d'éléments scientifiques et positifs, pour permettre à ceux qui les ont faites de se diriger, eux aussi, vers l'agriculture, le commerce et l'industrie.

Les études classiques sont, par nature, plus difficiles que les études modernes. Cette différence ne doit pas être atténuée, mais accentuée. Et la barrière doit être dressée le plus haute possible devant des fonctions qui, trop multipliées, ne sont plus l'honneur de l'État, mais sa ruine.

Ce n'est pas que je demande la réduction de l'enseignement moderne aux proportions de l'ancien enseignement spécial. Il me semble bon que ceux qui se destinent aux carrières pratiques aient le plus d'élévation d'esprit possible, et soient préparés à porter au loin le renom de générosité de notre pays. Il faut que l'enseignement moderne conserve un caractère libéral; mais, dans l'intérêt du pays, des études, et, en définitive, des individus, il faut qu'il ait sa fin propre, l'utilité pratique, et qu'il laisse à une autre discipline le soin de pourvoir aux autres besoins de la société.

Tel est mon avis sur le rôle du baccalauréat moderne.

Toutefois, comme je trouverais regrettable que des jeunes gens qui manifesteraient des dispositions pour les études classiques fussent écartés d'avance, je ne verrais aucun inconvénient à annexer à l'enseignement moderne — je suppose les programmes allégés, ici encore — une classe facultative de latin. Nous aurions ainsi une imitation de ce qui existe en Allemagne sous le nom de *Realgymnasien*. Ces établissements sont des lycées modernes où l'on fait du latin, et très sérieusement.

Un enseignement facultatif très élémentaire, mais très soigné, des principes de la langue latine, ornerait l'esprit des élèves qui s'en tiendraient au baccalauréat moderne, et permettrait à ceux qui songeraient au baccalauréat classique d'éprouver leur vocation, puis, soit de passer dans un lycée classique, soit de se préparer à l'examen, en prenant des répétitions de latin et de grec. Ainsi les études classiques leur demeureraient ouvertes.

M. le Président. Nous vous remercions d'avoir bien voulu nous apporter vos idées. Nous en avons entendu l'exposé avec le plus grand intérêt.

Séance du mardi 7 février 1899.

Présidence de M. RIBOT

Déposition de M. FONCIN.

M. le Président. Monsieur Foncin, vous êtes inspecteur général de l'instruction publique pour l'histoire?

M. Foncin. Et pour l'enseignement moderne.

M. le Président. Précédemment, vous avez été recteur de l'Académie de Douai?

M. Foncin. Voulez-vous que je rappelle mes états de service? Je pourrai ainsi contribuer à éclairer la Commission.

M. le Président. Volontiers.

M. Foncin. J'ai été élève de l'École normale supérieure, ensuite j'ai été nommé professeur d'histoire dans les lycées de province, et, en cette qualité, j'ai été appelé par M. Duruy à la fondation du lycée d'enseignement spécial de Mont-de-Marsan.

De là, je suis passé au lycée de Bordeaux et à la Faculté des lettres de cette ville. J'ai vu de près le baccalauréat, puisque j'ai été membre du jury de cet examen. Puis j'ai été recteur à Douai, où j'ai eu l'honneur de rencontrer le député du Pas-de-Calais, ensuite directeur de l'enseignement secondaire sous le ministère de Paul Bert, qui a été si court, enfin, inspecteur général. J'ai inspecté parfois les lycées dans leur ensemble avec un collègue des sciences; mais, le plus souvent, je me suis borné à l'inspection de l'histoire et de l'enseignement moderne.

M. le Président. Vous avez reçu le questionnaire, vous avez toute liberté pour prendre les points que vous voudrez.

M. Foncin. J'ai parcouru le questionnaire, et, sur bien des points, je pourrais essayer de vous fournir des éclaircissements; mais il m'a semblé, comme je ne dispose que d'un temps limité devant la Commission, qu'il est préférable de me borner à exposer mes idées sur la réforme et la réorganisation de l'enseignement secondaire.

Notre enseignement secondaire n'est pas aussi malade qu'on veut bien le dire. Cependant je crois qu'il appelle une réforme profonde.

Et, d'abord, je me permettrai de poser cette question : Qu'est-ce que l'enseignement secondaire?

L'enseignement primaire, de l'aveu de tous, donne le minimum d'instruction nécessaire pour vivre et pour se conduire dans la vie, pour participer à la vie nationale, pour exercer le droit de vote.

L'enseignement secondaire va plus loin : il prépare une élite, l'élite des chefs de la pensée et de l'action nationale. L'enseignement supérieur enfin distribue cette élite en spécialités diverses.

Ainsi le caractère propre de l'enseignement secondaire est de préparer une élite, sans la former entièrement.

Quelle est cette élite ?

Cette élite est relativement peu nombreuse, mais diversifiée à l'infini; et c'est ici qu'il faudrait s'expliquer sur ce qu'on entend par « carrières libérales ».

Cette élite comprend non seulement les futurs savants, les futurs écrivains, les futurs artistes, les futurs fonctionnaires supérieurs de divers ordres; mais elle renferme aussi les chefs de toutes les professions sans exception aucune : finances, commerce, transports, industrie, agriculture, colonisation, tous ceux enfin qui, par leur intelligence, leur fortune, leur notoriété, leurs loisirs, peuvent exercer une influence sur leurs compatriotes.

Dans une démocratie, cette élite dont nous parlons ne peut être une aristocratie de naissance, elle ne peut être davantage une aristocratie d'argent — celle-ci vaudrait peut-être moins que l'autre.

L'élite, dans une démocratie, doit répondre

à un idéal, elle doit se recruter parmi les plus intelligents et les meilleurs. L'enseignement secondaire a précisément pour rôle de puiser sans cesse, dans la masse de la nation que représente l'enseignement primaire, les éléments qui composent cette élite.

Pour serrer de plus près la question, nous pourrions nous demander maintenant quelles sont les frontières exactes de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire par en bas et quelles sont les limites de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur par en haut; quels sont, en un mot, les rapports de ces enseignements entre eux.

Vers neuf ou dix ans, un enfant intelligent qui est allé à l'école primaire se trouve largement pourvu de toutes les connaissances primaires proprement dites : lecture, écriture, calcul, éléments d'histoire et de géographie, de morale, notions des faits usuels.

A ce moment-là, il peut entrer dans l'enseignement secondaire et il y entrera, à la suite d'un examen d'ailleurs sommaire et tolérant, dans la classe de septième.

M. le Président. Le certificat d'études n'est pas délivré à l'âge de dix ans.

M. Foncin. Je réponds qu'en effet le certificat d'études primaires n'est pas fait pour les enfants qui se destinent à l'enseignement secondaire, il est fait pour ceux qui, pour une raison ou pour une autre, ne veulent pas ou ne peuvent pas entrer dans cet enseignement et sont obligés de faire l'apprentissage d'un métier.

Voilà donc réglé le rapport de l'enseignement primaire avec l'enseignement secondaire. Quant à la délimitation de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, voici comment je la comprendrais :

La compétence de l'enseignement secondaire s'arrête au point précis où il s'agit de fixer définitivement la vocation particulière de chaque élève, au moment où se décide, pour lui, le choix d'une carrière, où commence l'apprentissage des spécialités. C'est là qu'est le seuil de l'enseignement supérieur.

La préparation directe aux grandes écoles doit normalement être confiée à l'Université et non pas au lycée, elle doit être faite dans la période des trois ou quatre années qui s'étend entre la sortie du lycée et le tirage au sort, le service militaire.

Ainsi délimité par en haut et par en bas, l'enseignement secondaire comprend, vous le voyez, une période qu'on pourrait évaluer à huit années ; cette période correspondrait aux classes actuelles de septième, de sixième, de cinquième et de quatrième, et aux classes de troisième, de seconde, de rhétorique et de philosophie. Il y aurait, entre ces huit années, une coupure naturelle, celle qui sépare ce que nous appelons, dans l'Université, les classes de grammaire des classes supérieures.

Cette période de huit années peut se diviser en deux cycles : l'un que j'appellerai l'enseignement secondaire proprement dit, l'autre, l'enseignement secondaire supérieur. Alors si l'on voulait numéroter les classes plus logiquement, on pourrait dire que, dans l'enseignement secondaire, se trouvent les classes de huitième, septième, sixième, cinquième, et que dans l'enseignement secondaire supérieur, se placent celles de quatrième, troisième, seconde et première.

Je reviens ici sur le rôle général de l'enseignement secondaire et je me demande comment il faut procéder dans cette période de huit années. Nous avons dit que l'enseignement secondaire avait surtout pour but de préparer l'élite, les chefs de la pensée et de l'action nationales; il faut donc que l'enseignement secondaire, en préparant cette élite, opère sans cesse une sélection progressive parmi ses élèves, de manière à ne laisser monter jusqu'en haut que les plus intelligents et les meilleurs.

Cette sélection pourra s'exercer naturellement par des examens assez faciles au début et de plus en plus sévères. Je voudrais même qu'il y en eût un plus important que les autres, que je placerais précisément à la coupure que j'ai indiquée entre l'enseignement secondaire et l'enseignement secondaire supérieur, c'est-à-dire au sortir de la classe actuelle de quatrième, ou de la classe de cinquième dans notre nouvelle numération.

Entre ces deux cycles d'études, cet examen strictement éliminatoire donnerait droit à un certificat d'études secondaires, et les élèves, munis de ce certificat, pourraient, ou continuer leurs études, ou quitter la maison. Ils pourraient entrer, avec ce certificat, dans toutes les écoles techniques, si nombreuses et si nécessaires, qui existent autour des lycées et collèges. Ce certificat d'études secondaires ouvrirait donc des carrières qu'on pourrait

élèves la connaissance des institutions, des littératures et des arts de l'antiquité à peu près aussi bien qu'on l'a fait jusqu'à nos jours en expliquant des textes latins ou grecs.

Qu'il ne soit donc plus question, ni d'enseignement classique, ni d'enseignement moderne.

Cessons d'opposer professeur à professeur, programmes à programmes, enseignement à enseignement, élèves à élèves. Il faut que l'enseignement secondaire, refondu et approprié à notre temps, redevienne et reste uniquement l'enseignement secondaire tout court et sans épithète.

Le centre de cet enseignement, l'âme qui qui le fera vivre, le feu sacré qui soutiendra le zèle des professeurs et des élèves, sera le culte de la patrie française et de toutes les grandes idées morales qu'elle incarne. Tous les programmes devront être groupés autour de cette pensée dominante et primordiale.

Dans le cycle secondaire, nous confierons à un seul professeur général l'enseignement de la morale, de la littérature et de la langue, de l'histoire et de la géographie. A côté de ce professeur général, il y aura deux professeurs spéciaux : l'un d'allemand, l'autre de sciences; mais l'enseignement de ces deux professeurs sera étroitement subordonné à celui du professeur général, et tous ces cours, bien entendu, seront obligatoires pour tous les élèves.

Dans le cycle de l'enseignement secondaire supérieur, au contraire, à côté de l'enseignement principal qui serait obligatoire pour tous, les élèves pourraient suivre des cours spéciaux entre lesquels ils auraient le choix, faisant ainsi une première expérience de leur vocation. Ces cours correspondraient aux trois grandes divisions de l'activité nationale. Il y aurait d'abord des cours de latin (je ne parle pas du grec, qu'il faudrait peut-être abandonner), pour ceux qui se sentiraient la vocation des lettres, de l'érudition, du droit, de l'enseignement.

En second lieu, il existerait des cours de sciences pour ceux qui aspireraient aux grandes écoles et à toutes les carrières scientifiques : École polytechnique, École centrale, École de Saint-Cyr, etc.

Il y aurait enfin des cours de notions agricoles, industrielles, commerciales et coloniales, pour ceux — et ils devraient être la majorité, — qui seraient tentés surtout par l'activité économique.

Ajoutons un cours de langue vivante qui serait, suivant les régions, soit l'anglais, soit l'italien, soit l'espagnol.

Nous aurons donc à la fois à former des professeurs principaux et généraux, capables de donner ensemble l'enseignement de la morale, de l'histoire, de la géographie, de la grammaire et de la littérature française; et des professeurs spéciaux.

Où seront formés ces professeurs?

En ce qui concerne les professeurs spéciaux, il n'y a pas de difficulté ; il est toujours facile d'avoir des hommes, sachant soit les langues mortes, soit les langues vivantes, soit les sciences, ou possédant des notions agricoles, industrielles, commerciales et coloniales ; mais il est plus malaisé de former des professeurs capables de donner aux enfants une direction générale.

Je voudrais que ceux-ci fussent formés comme les autres, d'ailleurs, par l'École normale supérieure actuelle réorganisée et dans d'autres Écoles normales provinciales, dont M. de Salvandy jadis avait eu l'idée et avait essayé la création.

Ces Écoles normales se trouvant à portée des Universités, pourraient profiter de leur enseignement déjà si riche et si varié; elles auraient cependant leurs maîtres particuliers et leur direction spéciale et il ne faudrait pas confondre leur enseignement avec l'enseignement des Universités.

Dans les facultés, il s'agit de former des ouvriers de la science, des spécialistes, des jeunes gens qui travaillent d'abord sous la direction de leurs maîtres, pour devenir un jour maîtres à leur tour. Je suis loin de dédaigner les admirables travaux de la science contemporaine qui ont permis tant de découvertes; ils doivent être encouragés de toute façon au moyen de bourses ou autrement. Mais il n'y a aucun rapport entre ces progrès scientifiques réalisés par des maîtres et par des ouvriers appropriés et spéciaux, et la formation de nos professeurs de lycées.

Il faut que ceux-ci soient formés à part, qu'ils aient une direction pédagogique particulière, qu'ils soient élevés en quelque sorte dans des séminaires, qu'ils se recrutent parmi les jeunes gens appartenant soit aux lycées en

qualité de maîtres surveillants, soit aux collèges, comme professeurs.

On s'étonnera peut-être que nous songions à former des professeurs pouvant enseigner à la fois la langue, la littérature française, l'histoire, la géographie et la morale; mais c'est à des enfants qu'ils doivent enseigner tout cela. En y réfléchissant, on s'apercevra qu'il n'y a rien là d'excessif; d'ailleurs toutes ces connaissances se prêtent mutuellement appui et j'ajouterai que l'expérience a déjà été faite.

Je puis affirmer, sans crainte d'être démenti, que dès aujourd'hui les meilleurs de nos agrégés d'histoire peuvent donner cet enseignement, je suis convaincu que beaucoup d'agrégés des lettres, d'agrégés de philosophie en seraient également capables.

Il y a peu de temps, on s'est avisé de confier à un même professeur d'histoire l'enseignement des lettres, de l'histoire et de la géographie dans le cours de Saint-Cyr; on a obtenu ainsi les meilleurs résultats.

De même, dans l'enseignement moderne, beaucoup de nos professeurs d'histoire classiques sont chargés en même temps de l'enseignement des lettres, de la grammaire. Ce sont là des expériences faites par hasard et sans but prémédité, qui corroborent absolument cette manière de voir.

M. le Président. Vous trouvez qu'on a une tendance à trop spécialiser les enseignements?

M. Foncin. Parfaitement!

M le Président. Cette déclaration a d'autant plus d'importance dans votre bouche que vous avez été professeur d'histoire et spécialiste vous même.

M. Foncin. J'ai été professeur d'histoire et de géographie et il me serait bien pénible de médire de l'Université; mais je puis affirmer que le principal mal dont nous souffrons, c'est la dispersion de nos efforts.

Toutes les classes, quelles qu'elles soient, mais le fait est surtout sensible pour les classes supérieures, voient passer sans cesse devant elles des professeurs qui ne connaissent qu'imparfaitement les élèves et leur enseignent chacun des matières différentes.

On peut faire ainsi des élèves encyclopédiques, mais on ne forme pas des hommes, on ne trempe pas des caractères. Nous voudrions rétablir l'unité de l'enseignement moral et intellectuel dans nos lycées, autour d'une idée maîtresse qui est naturellement celle de la patrie.

Quant aux agrégations, si ce système était adopté, il n'y en aurait plus que deux principales: celle des classes d'enseignement secondaire et celle des classes d'enseignement secondaire supérieur. Il y aurait aussi, comme aujourd'hui, quelques agrégations spéciales, celle des sciences, par exemple, de toutes les sciences. Le même professeur pourrait bien enseigner toutes les sciences à nos enfants.

M. le Président. C'est ce qu'avait fait M. Fortoul : il avait créé des agrégés des lettres et des agrégés des sciences.

M. Foncin. Oui, mais dans un autre esprit.

M. le Président. C'est l'esprit dans lequel la réforme de M. Fortoul a été faite qui a le plus nui à la suppression des agrégations spéciales.

M. Foncin. Il y aurait une agrégation des sciences, une des langues vivantes, une des sciences économiques, celle-ci nouvelle et originale.

Vous voyez combien ce système apporterait de simplifications. Le tableau des classes est devenu un casse-tête pour le censeur et il est grand temps de le simplifier.

Il y aurait quatorze heures de classes de lettres par semaine, soit sept classes de deux heures, dont le professeur disposerait comme il l'entendrait. Six heures seraient réservées aux enseignements spéciaux, dont deux aux sciences et quatre à l'allemand. Dans le cycle supérieur, l'enseignement principal pourrait se borner à cinq classes de deux heures. Le professeur, singulièrement allégé, pourrait se livrer à son rôle d'éducateur, entrer en relations amicales avec les élèves, les réunir par petits groupes pour tenir des conversations libres en dehors des heures de classe.

De toutes façons les élèves n'auraient jamais plus de vingt heures de classe par semaine, deux le matin, deux le soir. Le jeudi et le dimanche seraient respectés. Il y aurait trente élèves par classe, en moyenne, et le lycée ne dépasserait pas un total de 240 élèves, qui seraient répartis en deux divisions. A la tête de chaque division se trouverait un préfet d'études; il y aurait huit études, correspondant aux huit classes.

Le proviseur n'ayant sous sa direction que 240 élèves, pourrait les connaître individuel-

lement. Il y aurait quatre professeurs généraux pour l'enseignement secondaire proprement dit, quatre professeurs principaux pour l'enseignement secondaire supérieur et six professeurs spéciaux, soit en tout et pour tout quatorze professeurs. Le personnel ainsi réduit aurait plus de cohésion et pourrait véritablement former une assemblée de professeurs.

Dans ce système, une large autonomie serait accordée au lycée. Le proviseur en serait le chef responsable. Il serait nommé par le ministre et serait toujours pris parmi les professeurs agrégés d'un lycée. Le proviseur et les fonctionnaires de la maison ne seraient déplacés que dans deux cas : ou s'ils le demandaient, et alors ce serait pour des raisons tout à fait sérieuses de santé ou de convenances personnelles, ou s'ils avaient démérité, et alors ce serait à la suite d'une enquête contradictoire.

Ils recevraient un avancement sur place et un traitement suffisant, ce qui serait facile, étant moins nombreux. Comme ils pourraient ainsi vivre honorablement, on leur interdirait de donner des répétitions. Restant à l'écart de tout ce qui nous divise, ils prendraient l'engagement de ne briguer un mandat politique qu'après avoir donné préalablement leur démission de professeurs. Bornés à leur rôle de pasteurs d'âmes, ils ne se mêleraient en aucune façon aux agitations proprement dites de la politique.

Dans ce système, que deviendrait le baccalauréat? Ce serait simplement un certificat d'études secondaires supérieures. Dans ce certificat on mentionnerait, outre les notes d'enseignement général de l'élève, les notes particulières sur les matières spéciales qu'il aurait choisies. Le jury serait composé de professeurs de lycée, autres, si l'on veut, que celui dont les élèves seraient candidats. Ce jury serait présidé par un représentant du ministre. Les candidats refusés pourraient en appeler à un jury d'État devant lequel pourraient se présenter également les élèves de l'enseignement privé.

Le lycée étant ainsi ouvert seulement à une élite serait un établissement modèle, qui n'aurait pas à entrer en concurrence avec l'enseignement privé. Il s'efforcerait de faire mieux que personne ; rien de plus, rien de moins. Il serait jugé, non pas d'après le nombre des élèves, mais d'après la force des études et le talent pédagogique des maîtres. Il pourrait recevoir chaque année une lettre du ministre, délibérée en comité d'inspection générale, qui lui serait adressée comme à une personne vivante. On lui donnerait un blâme, c'est-à-dire une punition, ou un éloge, c'est-à-dire une récompense.

M. le Président. Il faudrait alors que l'inspection générale s'exerçât moins superficiellement qu'aujourd'hui.

M. Foncin. L'organisation de l'inspection générale dépend de l'organisation même de l'enseignement secondaire : elle a dû se plier aux nécessités présentes ; elle a dû tenir compte des spécialités créées. Le jour où il n'y en aurait plus, elle cesserait d'être divisée elle-même en autant de spécialités. On a cependant exagéré les inconvénients du système actuel, puisqu'il y a toujours une inspection générale composée d'inspecteurs de lettres et de sciences qui voient l'ensemble de chaque lycée.

M. le Président. Mais qui y restent si peu qu'ils ne peuvent se former une idée générale.

M. Foncin. Ils y restent assez longtemps, quoique moins qu'autrefois.

M. le Président. Comment, étant chargé de l'examen des classes d'histoire et d'enseignement moderne, pouvez-vous vous faire une idée générale du lycée ?

M. Foncin. Lorsque j'examine uniquement l'histoire et l'enseignement moderne, je ne prends pas part à l'inspection générale de la maison. Si j'y prenais part, je verrais tous les professeurs de l'enseignement classique comme ceux de l'enseignement moderne et de l'histoire, et je pourrais, de concert avec mon collègue des sciences, me former une idée générale de la maison.

M. Marc Sauzet. Dans le régime d'inspection de ce nouveau système, les inspecteurs généraux tiendraient compte non plus du nombre des élèves, mais de la valeur générale de l'établissement. Est-ce qu'on tient compte aujourd'hui du nombre des élèves?

M. Foncin. Il ne faut pas dépasser ma pensée : je dis simplement que dans le nouveau système les inspecteurs n'auraient pas à s'occuper du nombre des élèves.

M. Marc Sauzet. Vous paraissiez faire une critique du régime actuel.

M. Foncin. Je ne prétends pas que les inspecteurs actuels se préoccupent exclusive-

Déposition de M. CHAILLEY-BERT.

M. le Président. M. Chailley-Bert, vous êtes secrétaire général de l'*Union coloniale*, vous vous êtes occupé principalement de questions d'économie politique et de colonisation ; à ce titre, vous pouvez nous dire ce que vous pensez de notre système d'éducation et des réformes qui pourraient y être apportées.

M. Chailley-Bert. Ma compétence est naturellement limitée; je n'appartiens au monde de l'enseignement que par un lien assez lâche; je suis professeur à l'*École libre des sciences politiques* et c'est surtout par les résultats qu'il m'est permis de juger de l'enseignement secondaire.

Je vois arriver, soit au cours que je professe à l'École des sciences politiques, soit à mon cabinet à l'*Union coloniale française*, des jeunes gens, qui ont de vingt et un à vingt-cinq ans, qui ont suivi les cours de l'enseignement secondaire; cela me permet de voir ce qu'a formé cet enseignement, et de m'en faire une idée. C'est donc, j'y insiste, beaucoup plus sur les résultats que sur les procédés de cet enseignement que je suis en état de parler.

Aux titres que vous avez indiqués, *professeur à l'École libre des sciences politiques* et secrétaire général de l'*Union coloniale française*, comme m'autorisant à parler sur cette question, j'ajoute que j'en puis joindre un autre (qui est, du reste, partagé par beaucoup), c'est que j'ai fait mes études en province. Le recrutement des élèves, la population scolaire des lycées et collèges de province est tellement différente de celle des établissements de Paris, que le fait d'avoir passé par l'enseignement de la province permet d'en rapporter des idées particulières.

Pour le dire en passant, — et si j'ai le droit d'offrir un avis à des hommes plus compétents que moi, je demanderai à la Commission si elle n'aurait pas intérêt à interroger des professeurs appartenant même au plus humble des collèges et des lycées de province; ils pourraient lui donner des indications utiles sur le recrutement même de la population scolaire de l'enseignement secondaire en province. C'est sur ce recrutement, du reste, que j'aurai l'honneur de faire porter presque toutes les observations que je vais développer devant la Commission.

L'enseignement secondaire, comme tout autre mode d'enseignement, doit avoir pour but de préparer ceux qui le suivent aux besognes de la vie. Or, je lui reproche précisément de ne pas préparer à ces besognes, de ne pas réconcilier avec elles ceux qui ont leur vie à faire, leur vie à gagner. Je lui reproche en second lieu de garder les jeunes gens trop longtemps loin de la vie et de ses réalités.

Parmi les jeunes gens qui viennent auprès de moi, soit à l'*Union coloniale française*, soit à mes cours de l'*École des sciences politiques*, j'en vois beaucoup qui, après avoir passé par l'enseignement secondaire, sont, les uns, ce que j'appellerai des *non classés*, c'est-à-dire des personnes qui, après des études de huit à dix années, n'ont pas pu se faire une place dans la société; les autres, qui sont des *déclassés*, c'est-à-dire qui sont sortis du milieu auquel ils appartenaient sans arriver à prendre place dans un autre. Et je crois que, pour un très grand nombre d'entre eux, on peut rendre responsable de cette situation l'enseignement secondaire lui-même.

Ainsi, je prétends que l'enseignement secondaire est en grande partie responsable de l'existence parmi nous de jeunes gens, que j'appelle, les uns des non classés et les autres des déclassés. Je voudrais essayer de prouver cette première partie de ma thèse et je rechercherai ensuite comment on peut remédier au mal.

L'origine du mal provient de ce que l'enseignement secondaire, qui a été destiné d'abord à une sorte d'aristocratie, qui autrefois, il y a très longtemps, sous la règle jésuite et janséniste, était destiné à donner l'instruction et l'éducation à une très faible portion de la jeunesse, soit à de futurs grands seigneurs, soit à des jeunes gens appartenant sans doute à des classes plus humbles, mais dans lesquels on avait remarqué un esprit distingué, de futurs prébendaires, de futurs bénéficiaires, quelque-

fois même futurs parasites de la société, en un mot, je le répète, à une très petite partie de la population, cet enseignement a été, par suite de circonstances nombreuses, étendu à des classes infiniment plus larges.

D'un côté, l'amour du progrès et de l'autre, un certain désir d'égalité, qui n'est peut-être pas à ranger ici parmi les sentiments les plus nobles de l'espèce humaine, ont poussé beaucoup de personnes, beaucoup de familles à faire suivre à leurs enfants les cours de l'enseignement secondaire, alors que vraisemblablement, ni la qualité de l'esprit de ces enfants, ni la situation de leurs familles n'auraient conseillé ou permis une semblable orientation de leurs études et de leur vie.

L'enseignement secondaire, du moins tel que je l'ai vu pratiquer, est destiné par son esprit et ses programmes à former ce qu'on pourrait appeler des hommes de luxe, des hommes de haut vol; je veux parler de cette partie de la société qui sera fatalement appelée, quelle que soit la forme de gouvernement, à la direction des affaires du pays, soit qu'ils aient pris place dans la politique ou l'administration, soit qu'ils se soient cantonnés dans l'étude, l'enseignement, la presse, etc; et cela quelle que soit, d'ailleurs, l'origine des enfants qui suivent les cours de cet enseignement. Or, contrairement à ce que commandait une pareille conception, voici que les contingents de l'enseignement secondaire, qui étaient à l'origine peu nombreux, sont devenus aujourd'hui extrêmement importants. On y rencontre à la fois des jeunes gens qui, par leur intelligence, par leur situation de fortune, sont parfaitement en état de le suivre, qui ont même intérêt à le suivre; et à côté d'eux, on en remarque d'autres qui n'auraient jamais dû y entrer, étant donné la médiocrité de leurs aptitudes et de leur condition.

Pour ceux qui sont à la fois des jeunes gens très intelligents et très riches, c'est-à-dire pour ceux qui n'auront jamais à se préoccuper de gagner leur vie ou même pour ceux qui n'ont pas à s'en préoccuper de bonne heure, je ne crois pas qu'il y ait, en France et même en Europe, une formation meilleure que celle de l'enseignement secondaire. Je crois que je ne serai démenti par aucun de ceux qui ont voyagé à l'étranger et qui ont séjourné parmi soit les Anglais, soit les Allemands, soit les Hollandais, lorsque je dirai qu'un jeune homme, formé par notre enseignement secondaire et qui a été un des bons élèves de nos lycées, se trouve au moins à égalité avec les meilleurs sujets sortant des universités anglaises, allemandes ou hollandaises. Et s'il n'était question que de préparer une élite, dispensée, par sa situation de fortune, de songer aux préoccupations quotidiennes de l'existence, ou même s'il fallait former uniquement des âmes fières et héroïques, la meilleure école où on les pût envoyer serait assurément celle de notre enseignement secondaire, et surtout de l'enseignement secondaire classique, de ce qu'on appelait autrefois les humanités.

Mais, pour l'ordinaire, nous avons, surtout à l'heure présente, moins besoin de héros que d'esprits unis, patients, avisés, tenaces, acceptant la vie telle qu'elle est, ne lui demandant que ce qu'elle peut donner mais lui demandant et sachant lui demander tout ce qu'elle peut donner. Autre considération : nous rencontrons dans nos lycées, à côté d'une petite élite de privilégiés de l'intelligence ou de la fortune, un contingent énorme de jeunes enfants qui, soit faute d'aptitudes, soit faute surtout de ressources, n'auraient pas dû suivre cet enseignement secondaire, n'ont pas en fait pu le suivre sans préoccupations, et qui, une fois sortis du collège ou du lycée, se trouvant dans la nécessité de gagner leur vie, s'aperçoivent trop tard des résultats médiocres que l'enseignement secondaire a donnés, en tant qu'il a négligé de les préparer à la vie, au genre de vie qui les attendait.

Cette disproportion de l'effort tenté avec le résultat obtenu, ou plutôt cette divergence de la route suivie avec le but à atteindre, tient à des circonstances encore récentes, qui sont d'ordre social, devant lesquelles nous sommes bien obligés de nous incliner, mais qu'il importe de mettre en évidence et qui se résument en ceci : l'enseignement secondaire est suivi par une majorité d'élèves à qui il ne convient pas, à qui même il est préjudiciable, parce qu'il donne à leur esprit, à leur corps, à leur caractère, des habitudes que la vie contrariera et qui les gêneront, les retarderont ou même les arrêteront dans la vie.

Entrez dans une classe de l'enseignement secondaire d'un collège de province, voyez comment elle est composée. A côté de quelques enfants, fils de familles riches, elle

renferme une proportion très considérable d'élèves qu'on peut appeler de condition moyenne, d'enfants de petits bourgeois aisés, de petits rentiers, de petits fonctionnaires. Les parents de ces enfants font, avec joie et même avec ardeur, pendant huit ou dix ans, le sacrifice de les entretenir au collège ou au lycée ; mais ils attendent impatiemment que les études s'achèvent et que leurs enfants sortent enfin du collège pour pouvoir, par eux-mêmes, se faire une situation. La famille, on peut le dire dans la plupart des cas, s'est saignée aux quatre veines pour maintenir l'enfant dans l'établissement d'enseignement secondaire ; en revanche, elle compte que, lorsqu'il aura terminé ses études, il pourra gagner sa vie, facilement, largement.

Or, est-ce là le résultat auquel vont atteindre la plupart ou seulement la majorité d'entre eux ? Nullement.

Quand l'enfant est sorti de l'enseignement secondaire, il a déjà au moins dix-huit ans, s'il est bachelier ès lettres des deux parties, dix-neuf ans s'il est en outre bachelier ès sciences : que va-t-il pouvoir faire ? Voilà la question qui se pose devant lui, et devant la famille, et devant la société.

On lui a dit que le baccalauréat, sanction de l'enseignement secondaire, lui ouvrirait toutes les portes ; il se tourne vers le monde et il s'aperçoit que le baccalauréat ne lui en ouvre aucune ou presque aucune. Cette constatation faite, de deux choses l'une : ou c'est un garçon d'une intelligence supérieure à la moyenne et immédiatement, faute de trouver autre chose, il continuera ses études, il se lancera à la conquête de quelque licence ou de quelque doctorat, d'autant plus qu'il y est incité à l'heure actuelle par la loi militaire, loi qui est venue ajouter une nouvelle préoccupation à celle du baccalauréat ; — ou bien c'est un garçon d'intelligence médiocre, qui ne tardera pas à se décourager et végéter, en attendant l'heure d'entrer pour trois années au service militaire.

Cette obligation du service militaire — pour le dire en passant — est une nouvelle cause d'infériorité pour les jeunes gens dont je parle, pour ceux qui, entrés dans l'enseignement secondaire, ont toutefois, quand ils en sortent, à se préoccuper de gagner leur vie. Cet enseignement secondaire — c'est la thèse que je soutiens — les prépare mal à se faire une position. Ceux qui auront, une fois sortis des bancs de l'école, à se faire une position, devraient, selon moi, pour la plupart, suivre un autre mode d'enseignement que celui de l'enseignement secondaire. Et ils ne s'obstinent à suivre celui-ci que poussés par des motifs ridicules ou surannés. Or, voici que la loi militaire les engage plus profondément encore dans cette voie et contraint en quelque sorte à l'enseignement secondaire, et même à l'enseignement supérieur, une portion notable de jeunes gens qui, sans elle, auraient pu se contenter d'autre chose, plus modeste à la fois et plus pratique.

En effet, pour échapper à deux années de service, beaucoup de jeunes gens, à qui le baccalauréat est déjà inutile, conquièrent par surcroît, sans goût et sans profit, un grade de licence ès lettres ou ès sciences ou de doctorat en droit, ou encore passent par certaines écoles auxquelles la loi a conféré, un peu à tort et à travers, le privilège de dispenser de deux années de service. Et le résultat est que, sans aucun profit réel pour ces élèves de rencontre, mais au détriment des élèves sérieux, il y a certaines écoles détournées de leur but véritable et dont peut-être les études fléchissent, uniquement pour permettre à certains de s'affranchir de deux années de service militaire. A l'École coloniale, dont je suis administrateur, et à qui, par un oubli injustifiable, la loi n'a pas conféré le bénéfice de dispenser de deux années de service sur trois, nous voyons beaucoup de jeunes gens qui suivent en même temps les cours de l'École des langues orientales ; pourquoi ? Par le désir de devenir orientalistes ? non pas ; mais parce que ceux qui suivent ces cours et qui obtiennent le diplôme d'orientaliste sont affranchis de plein droit de deux années de service militaire.

J'en dirai autant des écoles de commerce reconnues par l'État, qui voient affluer dans leurs classes des jeunes gens qui n'ont certes pas le génie du commerce, qui même souvent n'en ont pas les aptitudes et ne posséderont peut-être jamais les ressources nécessaires pour s'établir. Ils entrent dans ces écoles par la voie du concours ; ils apprennent du commerce tout ce qui peut s'apprendre dans une école, mais ils en ignoreront tout ce qui s'apprend dans la pratique : car ils ne seront pas commerçants. Ils l'ont, au concours, en bons élèves qu'ils sont, emporté sur d'autres, moins bien doués pour subir une épreuve de ce genre,

Longtemps les favoris, on peut le dire, de l'opinion (cela se prouverait facilement par l'histoire politique et littéraire du dix-neuvième siècle), paraissent aujourd'hui condamnés par elle. Pour l'établissement d'un jeune homme, le fait de n'avoir aucune situation, aucune occupation régulière est, à l'heure actuelle, une sorte de disqualification. Aussi cette classe d'oisifs tend à disparaître. Elle tend, du reste, à disparaître, moins peut-être à cause de la réprobation dont la démocratie la frappe, que par suite de certaines circonstances économiques : par exemple la baisse du taux de l'intérêt, et parce que, suivant le mot de Laffitte, il n'est plus possible à une génération de vivre sur les rentes de celle qui l'a précédée, sinon pour marcher directement à la ruine.

Cette diminution du nombre des oisifs de plaisir — circonstance heureuse pour la nation — a eu une conséquence à première vue préjudiciable à la démocratie. Tous ces beaux fils qui, auparavant, refusaient d'entrer dans la carrière paternelle du commerce, de l'industrie ou de la banque, et qui, par suite, laissaient la porte ouverte aux fils de la démocratie, élèves de notre enseignement secondaire ou supérieur, tous ceux-là sont aujourd'hui, et par les circonstances, et par leurs préférences mêmes, inclinés à continuer l'œuvre paternelle, à succéder à leurs pères. Par suite, le commerce, l'industrie, la haute banque se recrutent désormais pour ainsi dire parmi leurs propres membres : il faut être le fils, le neveu, le filleul ou l'ami d'un homme dans les grandes affaires pour pouvoir y entrer soi-même avec l'espoir d'arriver à s'y faire une situation ; et il est à peu près impossible à un jeune homme d'un autre milieu, à un fils, par exemple, de professeur, de fonctionnaire — à moins de circonstances exceptionnelles — de se dire : « Je m'en vais entrer dans le commerce par la grande porte, je vais faire partie du grand état-major commercial et, rapidement, j'y conquerrai une situation. » Cela n'est plus de ce temps.

Il en résulte que les jeunes gens se tournent d'un autre côté.

Faute de pouvoir entrer dans le commerce par la grande porte, de débuter, comme je le disais tout à l'heure, par les postes d'état-major, ils sont obligés de débuter par les petits emplois ; je ne dis pas dans des emplois répugnants, car rien n'est répugnant pour qui fait son devoir, mais dans des places humbles, obscures, qui leur feront parcourir une voie modeste, avec un avancement difficile et des émoluments médiocres. Ils n'auront pas, ils le savent, la perspective de devenir un jour des chefs, des hommes indépendants ; ils seront toute leur vie des subalternes, honorés, sans doute, et considérés, mais enfin des subalternes. A ce moment-là, toute cette éducation, fruit de cet enseignement secondaire qu'ils ont suivi, surtout s'ils ont été bons élèves, avec tant de plaisir et de joie intérieure, tout cela pèse lourdement sur eux. On ne les avait pas préparés à ce genre d'existence.

Ainsi, vous le voyez, voilà que se précise très nettement mon premier grief contre l'enseignement secondaire. Je lui reproche, quel qu'il soit, classique ou moderne, de ne pas acheminer les jeunes gens aux besognes de la vie, de ne pas les incliner doucement vers elles, de les éloigner d'elles, de les élever au-dessus d'elles, de leur laisser croire qu'ils sont supérieurs à elles.

Et ce résultat de l'enseignement secondaire est fatal. Il est indépendant du maître, il tient à l'air respiré ; il tient au milieu, à la fréquentation. Prenez un jeune homme d'humble condition ; mettez-le, plongez-le durant quelques années dans la société riche et élégante ; en vain vous lui prêcherez plus tard les goûts modestes et l'amour de la simplicité, son âme sera imprégnée de luxe et de mondanité. De même, l'écolier de l'enseignement secondaire. On l'a fait vivre durant sept ou huit années avec l'élite de l'humanité ; on l'a promené sur les sommets de la pensée humaine ; on a déformé son âme, ennoblie sans doute, mais, en un certain sens, amollie ; on lui a donné des émotions inconnues, entr'ouvert des joies mystérieuses, préparé pour les jours de tristesse des retraites sûres loin de la vie et de l'activité ; on l'a élevé au-dessus de sa condition d'hier et de celle de demain ; on a renversé les plans de l'existence ; on a tout mis au-dessous des choses de l'esprit ; on l'a ineffaçablement marqué pour la contemplation et la vie spéculative.

S'il en est qui échappent à cette règle, c'est qu'ils ont échappé à l'action de l'enseignement secondaire ; le système d'éducation n'a pas eu de prise sur leur esprit ou trop paresseux ou trop pratique. Quant aux autres, d'instinct ils se détournent des carrières où, pour réussir,

il faut engager l'être entier, corps et esprit; ils s'acheminent vers celles où l'on ne donne guère qu'une partie de soi-même (et c'est à cela qu'il faut attribuer le fonctionnarisme lettré, qui a toujours caractérisé l'administration française). En un mot, ceux que l'enseignement secondaire a pénétrés ne peuvent être que des lettrés, des professeurs, des « carrières libérales », des fonctionnaires, non pas des producteurs de richesses matérielles et d'énergie sociale : industriels, commerçants, colons.

La vie les pousse cependant vers des rôles qui ne sont pas à leur convenance. Mais comme je le disais, dans le commerce et dans l'industrie, ils ne peuvent plus être d'emblée capitaines ou seulement lieutenants; il leur faut débuter comme soldats. Ils s'y résignent. Mais, en tant que soldats, les patrons préfèrent à ces « résignés » — et voilà mon second grief contre l'enseignement secondaire, qui retient les jeunes gens si tard à l'école, loin de la vie — à ces résignés les patrons préfèrent des jeunes garçons de quinze ans, fils de l'enseignement primaire, souples, malléables, sans préjugés, dont la moindre place remplit toute l'ambition, qui feront avec joie la besogne quotidienne et ne seront pas sans cesse à compter les jours qui passent, attendant, avec impatience et bientôt avec irritation, un avancement qui satisfasse leur vanité ou leurs besoins.

En sorte que ces produits de l'enseignement secondaire, qui ont cru déchoir en se résignant à ces besognes obscures, ne sont même pas aptes à les bien faire : ils sont surchargés d'un poids mort qui les retarde. Ils seront dépassés par une foule de jeunes gens dont l'esprit est moins orné et l'âme moins sensible. Ils risquent de faire des mécontents et même des ratés.

Si les élèves de l'enseignement secondaire n'étaient qu'un petit nombre, ce ne serait là qu'un faible inconvénient; mais, au contraire, la population scolaire qui suit cet enseignement est très considérable; et dans cette population, il existe une très forte proportion (60 à 70 0/0, si j'en crois mes souvenirs d'écolier de province) de jeunes gens qui sont dans la condition que j'ai indiquée plus haut, c'est-à-dire qui n'ont ni cette intelligence de haute envergure qui leur permettra de profiter de tout l'enseignement secondaire et ensuite de s'envoler vers l'enseignement supérieur, ni une situation de fortune suffisante pour vivre plus tard en indépendants, sans avoir à utiliser comme gagne-pain les connaissances acquises. Pour reprendre ce que je disais au début, l'enseignement secondaire reçoit parmi ses écoliers non pas seulement des enfants à la fois intelligents et riches ou des enfants seulement intelligents, — les deux seules classes auxquelles il peut convenir, — mais des enfants qui ne sont que riches sans être intelligents, et d'autres qui ne sont ni riches, ni très intelligents. Pour les riches inintelligents, si les études de l'enseignement secondaire ne leur profitent pas, il n'y a que demi-mal : leur bêtise plus ornée, sera plus ridicule; mais la société n'en souffrira pas, ils ne seront ni des déclassés, ni des non-classés : un homme riche est toujours classé dans une société. Au contraire, pour les jeunes gens de condition moyenne et de moyenne intelligence, si, au sortir du lycée et de la faculté, qui souvent en est la suite, ils se voient déçus dans toutes leurs espérances, ils ont le droit d'accuser l'enseignement secondaire de les avoir mal préparés à la vie. Et c'est là tout mon grief contre cet enseignement.

Quel remède employer contre ce mal? La réponse est très difficile, parce que, d'une part il ne saurait être question de détruire l'enseignement secondaire qui est indispensable à la grandeur d'un pays comme le nôtre et auquel il ne s'agit que de procurer une clientèle d'élite, restreinte, choisie, au lieu de la foule mêlée qui le fréquente aujourd'hui; et parce que, d'autre part, le mal que nous signalons ne vient au fond ni seulement de l'État, ni seulement des programmes, ni de l'organisation de l'enseignement secondaire, mais bien plutôt de l'organisation de la société et, pour le dire net, de la vanité même des parents.

Ce sont les parents qui, par un amour mal compris, par un intérêt peu éclairé pour leurs enfants, les poussent vers l'enseignement secondaire, alors que leur condition présente, la condition future probable et les qualités d'intelligence de leurs enfants auraient dû plutôt leur conseiller l'enseignement primaire et l'enseignement primaire supérieur.

Il faudrait donc pouvoir agir sur les parents et c'est évidemment là une entreprise extrêmement difficile. Les conseils auront peu d'efficacité. Et qui aurait charge de les donner?

Mais on pourrait, au lieu de faciliter les ambitions de cette vanité, les combattre : il suffirait pour cela de ne pas mettre tant d'établissements secondaires à la portée des parents.

Je prends pour exemple un département que je connais, l'Yonne. Il est pourvu d'un lycée de l'État à Sens, d'un collège de plein exercice à Auxerre et de collèges à Tonnerre, à Joigny et à Avallon, qui conduisent jusqu'à la rhétorique (et je ne sais même pas s'ils ne vont pas aujourd'hui jusqu'à la philosophie). Joignez-y des établissements d'enseignement libre : au moins deux ou trois, d'une certaine importance. Ainsi, dans un département où il y a cinq villes chef-lieu, avec une population au plus de 450.000 à 500.000 habitants, qui a, non loin d'elle, à trois ou quatre heures, soit Paris, soit Dijon, aussi près aujourd'hui, avec les chemins de fer, que l'étaient autrefois Auxerre et Sens des villages dont les enfants peuplent les collèges du département, il y a cinq établissements où, de tous côtés, les parents envoient leurs enfants.

Au contraire, il n'y existe qu'un nombre, toute proportion gardée, restreint d'établissements d'enseignement primaire supérieur. Or je serais, quant à moi, partisan de rendre à cet enseignement primaire supérieur les 60 ou 70 0/0 de la population scolaire que je signalais plus haut comme encombrant l'enseignement secondaire et ne tirant pas profit de ses leçons. J'estime donc qu'il y aurait lieu de mettre les établissements d'enseignement primaire supérieur bien plus facilement qu'autrefois à la portée des parents. Cela surtout serait utile dans les provinces, où l'enseignement primaire supérieur n'a pas conquis la place qu'il devrait occuper, au milieu de populations surtout agricoles et commerçantes. A la vérité, il y a un obstacle : la dépense. Il n'est pas possible à l'État, je le reconnais, de mener e front l'enseignement secondaire tel qu'il est organisé et l'enseignement primaire supérieur tel que je le voudrais. Il conviendrait donc de désaffecter un certain nombre d'établissements d'enseignement secondaire pour les destiner à l'enseignement primaire supérieur; sinon l'État sera incapable de mener parallèlement deux enseignements exigeant des dépenses aussi considérables.

Est-ce qu'il serait, par exemple, difficile et déraisonnable, sur trois établissements actuellement affectés à l'enseignement secondaire, d'en affecter un d'abord à l'enseignement primaire supérieur? Et, comme il s'agit là d'une expérience, de la faire progressivement, non pas dans toute la France, mais sur quelques points choisis, dans le Dauphiné, par exemple, la Bourgogne, la Flandre, la Provence, le Languedoc. On observerait les résultats de cette tentative et l'on verrait, si elle réussit, à la généraliser.

Un second obstacle à la réforme que je propose consiste dans les programmes mêmes.

Il s'agit de trouver un programme qui satisfasse à des conditions en apparence inconciliables: un programme qui donne à l'enfant une provision suffisante des connaissances appropriées aux besognes de la vie, et en même temps qui ne le retienne pas trop vieux sur les bancs de l'école.

Les programmes de l'enseignement secondaire, ainsi que je l'ai indiqué, prennent à la fois trop de temps aux élèves, puisqu'ils les retiennent jusqu'à dix-huit ou dix-neuf ans, et ne les préparent que très imparfaitement aux besognes de la vie.

A mon avis, il n'est pas impossible de rédiger un programme qui satisfasse à ce double desideratum. Que faut-il à l'enfant qui suit les cours de l'enseignement primaire supérieur?

Un ensemble d'idées et de connaissances à la fois communes et indispensables à la plupart des carrières où ils pourraient espérer d'entrer; je veux parler de l'agriculture, de l'industrie, du commerce ou des carrières coloniales.

Je distingue entre les idées et les connaissances. Et je dis que cet enseignement devra : 1° déposer et faire pénétrer à jamais dans la mémoire un nombre limité de *connaissances* indispensables; 2° déposer dans son entendement un nombre limité d'*idées* fondamentales. Vous devinez qu'ici je fais allusion au double devoir de tout enseignement, au devoir d'*éducation* (dont je n'aurai malheureusement pas le droit ni le loisir de parler ici) et le devoir d'*instruction*. Pour ce qui est de l'instruction, j'estime que le programme devrait être conçu de telle façon que, si l'élève en reste là, il soit muni de l'indispensable, et que, si plus tard il aspire à une culture plus complète, il puisse y parvenir facilement en prenant comme base, comme point de départ ce que lui aura donné l'enseignement primaire supérieur.

Ce programme (de l'enseignement primaire

l'école Turgot, l'école Lavoisier et quelques autres de Paris vous paraît excellente?

M. Chailley-Bert. Oui, mais ces écoles retiennent encore les enfants trop tard : jusqu'à seize et dix-sept ans. Il y a un grand avantage à ce que le jeune homme soit libre à quatorze ans, quinze ans au plus : c'est l'âge où il peut entrer avec profit dans la vie active.

M. Couyba. Ils peuvent dès maintenant quitter l'école à quinze ans, une fois le certificat obtenu. L'enseignement est divisé en deux sections: d'une part, ceux qui, en sortant, veulent se préparer à l'École centrale ou quelque autre grande école; d'autre part, ceux qui ont fini leur instruction en quittant l'école.

M. Chailley-Bert. Comprenez-moi bien. Je voudrais que l'État n'encourageât pas l'enseignement secondaire; les parents y inclinent déjà trop, et le mal dont nous souffrons, c'est que trop de jeunes gens le suivent. Si, par la création de plus d'écoles primaires supérieures, vous orientez les jeunes gens vers un enseignement qui les lance dans la vie à quatorze ou quinze ans, il sera encore loisible à ces jeunes gens, s'ils en ont les talents et le désir, d'entrer dans l'enseignement secondaire, et plus tard même dans l'enseignement supérieur. Mais si vous continuez à les retenir jusque vers dix-huit ou dix-neuf ans dans l'enseignement secondaire, je dis qu'il leur est alors difficile d'entrer, avec chances de succès, dans la vie. Je parle toujours de ceux qui font la moyenne : moyenne de fortune, moyenne d'intelligence. Dans la vie, je vois que de tous côtés les patrons recherchent des hommes souples et jeunes. Beaucoup même, instinctivement, se défient des gens trop instruits. Ainsi je remarque que, dans l'industrie, les grands patrons, de parti pris, choisissent leurs ingénieurs de moins en moins parmi les élèves de l'École polytechnique. A peine s'ils prennent des élèves de l'Ecole centrale; ils s'adressent aux élèves des écoles d'arts et métiers de Châlons, d'Angers. Ils trouvent en eux, autant que j'ai pu le savoir, plus de souplesse, plus de docilité. Eux qui sont hommes de pratique redoutent de se heurter à des objections prétendues invincibles, étant tirées de la science. Ils rencontrent souvent ce genre de résistance parmi les élèves qui ont passé par les établissements supérieurs, où la science maîtresse asservit les esprits au lieu de s'asservir, elle-même et eux avec elle, aux nécessités de la pratique. Ils reprochent encore à ces élèves de nos grandes écoles de savoir trop de choses, dont beaucoup, ornement de l'esprit, ne sont, dans les affaires, que d'un secours médiocre.

Je disais que notre enseignement est trop général : il manque de spécialisation. Il faut prendre ce mot dans un sens particulier, puisque M. Foncin disait tout à l'heure qu'on était, en France, dans l'enseignement secondaire, trop spécialisé. Sans doute, il est mauvais de se spécialiser trop tôt; mais le grand tort de l'enseignement français, c'est de ne se spécialiser jamais; de pousser jusqu'au bout l'amour des études générales. On forme un bachelier ès lettres, on lui donne une instruction tout ce qu'il y a de plus générale, afin qu'arrivé au terme de ses études il puisse choisir dans un grand nombre de carrières.

On prépare, à l'École polytechnique, de jeunes savants ; on les bourre de sciences, de toutes les sciences, si bien que, sortant de l'école, ils puissent être, indifféremment, ingénieur civil ou militaire, hydrographe, chimiste, artilleur, etc., etc. Le résultat de cette absence de spécialisation est qu'un polytechnicien, qui cherche une place dans l'industrie, s'entend faire cette question : Monsieur, avez-vous passé par l'École polytechnique de Zurich? L'industriel se dit évidemment : Je n'ai pas besoin d'un calculateur comme Leverrier: j'ai besoin d'un homme qui connaisse bien la mécanique ou bien l'électricité.

Je parle ainsi d'après une expérience récente. J'avais proposé dans une grande industrie un jeune homme sortant de l'École polytechnique. On lui a dit : « Nous vous prendrons; mais d'abord allez passer trois ans à Zurich; vous y verrez des centaines de machines, grandeur naturelle, fonctionnant sous vos yeux, dont on vous apprendra le mécanisme intérieur; vous nous reviendrez parfait mécanicien ».

La spécialisation en vue de la pratique, chez nous aucune espèce d'enseignement n'y prépare; pas même cette espèce particulière d'enseignement technique qu'on donne dans des écoles dites spéciales, qui finissent par n'être que des écoles de haute culture générale. L'enseignement primaire supérieur, que je recommande, lui aussi ne lancerait les jeunes gens dans la vie qu'avec des connaissances

générales, mais il les y lancerait encore assez jeunes pour qu'ils pussent sans inconvénient se spécialiser, une fois entrés dans les affaires. Il offrirait donc vraiment le genre d'enseignement nécessaire à la classe moyenne de la société. Et le Gouvernement ferait œuvre utile en se hâtant de l'organiser sur plus de points qu'aujourd'hui.

Cet enseignement, je l'ai dit, rencontrerait bien des obstacles. J'en ai déjà cité de deux ordres : la vanité des parents et la difficulté de fixer convenablement la durée et le programme. Un troisième obstacle, et celui-ci également très grave, est le baccalauréat.

Le baccalauréat sans doute a de grands avantages; personne ne les nie. Les professeurs de l'enseignement secondaire, à la presque unanimité, nous disent : il constitue une incitation au travail; sans lui, nombre d'enfants ne travailleraient pas.

D'accord; mais il a ce grave tort, selon moi, de grossir, par des moyens artificiels, le nombre des enfants qui suivent l'enseignement secondaire. Or, je demande, au contraire, qu'on décourage ceux notamment qui s'aperçoivent qu'ils ont eu tort de s'engager dans cette voie et qu'on les renvoie à l'enseignement primaire supérieur. Comme procédé, comme expédient pouvant conduire à diminuer les contingents de l'enseignement secondaire, je proposerais donc la suppression du baccalauréat. J'y verrais un grand avantage. Aujourd'hui, nombre d'enfants suivent l'enseignement secondaire; pourquoi? Parce que cela leur est utile pour leur carrière future? Nullement. Ils ne seront ni avocats, ni magistrats, ni médecins, ni quoi que ce soit de ce genre : ils seront petits fonctionnaires, petits agriculteurs, commerçants. Quel besoin ont-ils de l'enseignement secondaire, soit classique, soit moderne? Aucun. Ils n'en suivent les cours que pour être bacheliers. Et ils ne veulent être bacheliers que parce que tout le monde l'est, parce que le baccalauréat est un titre que chacun veut avoir, qu'il doive s'en servir ou non. Supprimez le baccalauréat, et vous verrez bientôt ne plus suivre les cours de l'enseignement secondaire, que ceux à qui cet enseignement est utile : futurs magistrats, ingénieurs, avocats, officiers, médecins, etc., mais non plus ceux à qui il est indifférent, inutile ou même nuisible : les classes moyennes, moyennes de talents et moyennes de ressources.

Je ne veux pas dire pour cela qu'il faille supprimer tout examen. Au contraire, il faudrait en maintenir, mais dans d'autres conditions, à l'entrée de certaines carrières, à l'entrée de certaines écoles : droit, médecine, sciences, lettres, etc. L'examen que l'on subirait alors aurait un caractère bien particulier, il pourrait s'appeler : examen d'introduction à telle science... droit, médecine, mathématiques, etc. Et alors, au lieu de supposer, comme le baccalauréat, des connaissances universelles ou prétendues telles et en fait superficielles, il n'impliquerait plus que des connaissances spécialisées, mais alors approfondies. Ce serait un examen comme est celui que subissent les candidats aux fonctions des Indes anglaises. Pour ces fonctions, les Anglais ont établi un système d'examen qui est une merveille. L'examen porte sur ce que les candidats désirent; ils choisissent eux-mêmes les matières sur lesquelles ils désirent être interrogés. Et cette matière, choisie par eux, ils la limitent encore. Pour l'histoire, par exemple, on ne prendra pas la période immense qui va de 1066, date de la conquête par Guillaume le Conquérant, jusqu'en 1899.

On dira aux candidats : choisissez telle époque restreinte que vous voudrez, mais alors, sur cette période restreinte, ne soyez pas un pur *smatterer*, c'est-à-dire un homme n'ayant qu'une connaissance superficielle des choses; sachez à fond; montrez ce que vous pouvez faire quand vous vous êtes mis en tête d'apprendre les choses à fond.

M. le Président. Seulement c'est un concours difficile auquel une élite seule peut se préparer. Vous ne pouvez pas assimiler le baccalauréat à un tel concours.

M. Chailley-Bert C'est vrai. Mais en citant ce concours, je ne voulais que donner un exemple et dire : au lieu de demander à un élève des connaissances universelles, demandez-lui des connaissances profondes. Il n'est pas nécessaire de savoir tout, mais il est nécessaire d'avoir appris à apprendre, de s'être imbu de certaines méthodes. Dans l'enseignement primaire, faites appel à la mémoire; dans le secondaire, à l'entendement, dans le supérieur, à la méthode.

L'école ne peut que nous apprendre à apprendre. Elle nous fournit des méthodes. J'ai

eu autrefois à soutenir contre un éminent professeur de la faculté de droit, M. Bufnoir, cette thèse que l'enseignement du droit prépare mal à l'enseignement de l'économie politique. Pourquoi? Parce que les deux méthodes sont différentes. Mais la même méthode peut s'appliquer à des branches différentes de la même science. Ainsi il ne s'ensuit pas, parce qu'à l'Ecole de droit on n'aura fait que des études de droit civil ou de droit romain, qu'on ne soit pas apte à apprendre et à enseigner autre chose. Par exemple, un des professeurs de la Faculté de droit de Paris, M. Renault, qui est peut-être le premier professeur de droit international en France et assurément l'un des plus écoutés de l'Europe, n'a jamais appris le droit international : de son temps, on ne l'enseignait pas à l'Ecole de droit. Il l'enseigne cependant et remarquablement!

Il a pris à l'École de droit sa méthode. Professeur célèbre de droit international privé, cela ne l'a pas empêché en outre de publier, avec M. Lyon-Caen, l'un des plus remarquables traités de droit commercial. Ce n'était pas sa spécialité, mais il avait appris à apprendre. C'est cela: enseigner à apprendre, qu'il faudrait faire dans l'enseignement primaire supérieur et dans l'enseignement secondaire. Mais ce serait utile surtout dans le premier, qui ne retient les enfants que quatre ou cinq ans. Là, il importe non seulement de mettre dans l'esprit de l'enfant des connaissances indispensables, mais aussi d'y joindre des bases solides de connaissances sur lesquelles il pourra bâtir plus tard; de même que, quand on construit une maison, on met des pierres d'attente pour la maison d'à côté.

Le plan que je vous ai exposé répond, je crois, parfaitement aux nécessités de notre démocratie. Nous ne pouvons nous faire illusion sur notre pays : c'est un pays démocratique, qui le sera toujours, quelque forme de gouvernement qu'on y puisse envisager. Nous sommes, je crois, une société démocratique à jamais. Et ce plan convient à une pareille société. Toutefois, si on n'y prenait garde, il aurait de graves inconvénients.

Le premier, c'est, si on le prenait au pied de la lettre, qu'on pourrait penser qu'il est empreint d'hostilité contre l'enseignement secondaire. C'est tout le contraire. Je suis un grand partisan de l'enseignement secondaire. Il fait partie de notre patrimoine, il est l'honneur de ce pays. Lui seul peut former certaines catégories d'hommes dont nous avons besoin; mais je lui reproche d'englober, de former et même de déformer des jeunes gens qui n'y sont pas à leur place.

Je disais tout à l'heure que, sur 100 jeunes gens de l'enseignement secondaire, il y en a peut-être 70 ou 75 0/0 à qui il ne convient pas. Reste donc 25 ou 30 0/0 à qui il convient. Ces 25 0/0 de la jeunesse actuelle, l'enseignement secondaire les gardera, et, malgré ce que je viens de dire, il en gardera bien davantage. D'abord parce que la tradition, une tradition ancienne et glorieuse, en incline beaucoup vers l'enseignement secondaire; ensuite parce que le Gouvernement est toujours là, avec les bourses qu'il donne et même qu'il prodigue. Dans un pays de démocratie, il y aura toujours besoin de bourses; sans elles, la démocratie ne trouverait pas son compte. Nous avons tous connu et gardé le souvenir d'un homme comme Burdeau. Un Burdeau, dans le plan que je viens d'indiquer, ne pourrait pas, sans les bourses, arriver à l'enseignement secondaire. Ce serait un grand malheur pour le pays. Donc il faut maintenir les bourses et assurer, par elles, l'arrivée à l'enseignement secondaire des mieux doués d'entre les fils de la démocratie.

Mais ce ne serait pas encore assez. Je reconnais que l'enseignement primaire supérieur, appliqué désormais à une portion de la jeunesse qui allait auparavant à l'enseignement secondaire, peut être parfois pour elle une cause de diminution de valeur intellectuelle. Il y a à cela un correctif qui a fait ses preuves dans d'autres pays : je veux parler de l'*Extension de l'Université*.

Un jeune garçon est sorti de bonne heure de l'école, à quatorze ou quinze ans. Cela était nécessaire pourqu'il pût se faire une position. Mais il sent lui-même que son instruction est sommaire, il a besoin de certains compléments: il suit les cours de l'Extension de l'Université, qui sont des cours à tous les degrés, primaire, secondaire, supérieur même, et qui, ayant lieu le soir, n'apportent aucune gêne aux affaires. Ce système a donné d'admirables résultats, notamment en Angleterre, et on peut y citer des hommes considérables qui, après des études sommaires, sont devenus, grâce à ces cours du soir, de véritables savants.

Voilà encore un excellent correctif à joindre au premier. Avec les bourses de l'enseigne-

ment secondaire et l'Extension de l'Université, nous aurions paré à toutes les objections; nous aurions maintenu tout ce qui est nécessaire : 1° pour assurer un large recrutement des classes dirigeantes, c'est-à-dire des hommes appelés à administrer la fortune publique dans le Parlement, dans les fonctions publiques, dans l'enseignement, et de ceux aussi que j'appelais tout à l'heure les hommes de loisir, les philosophes de loisir; 2° pour assurer le recrutement des classes produisantes : commerce, agriculture, industrie, colonies.

Tels sont — laissant à part la question non moins grave et même plus grave de l'éducation — les points que je voulais développer devant vous, en ce qui concerne l'instruction publique.

M. le Président. Ce sont des considérations générales. Que pensez-vous de notre enseignement secondaire actuel, classique et moderne?

M. Chailley-Bert. Je ne fais aucune différence entre les deux. Au point de vue qui m'a préoccupé, l'un et l'autre ont les mêmes inconvénients. Qu'on étudie Sophocle et Euripide ou Gœthe et Shakespeare, c'est toujours la même méthode. Je l'ai défini, je n'y reviens pas; 70 0/0 de la population de l'enseignement secondaire actuel n'est pas à sa place; mais on ne gagnerait rien à en faire passer une partie de l'enseignement classique dans l'enseignement moderne. Les deux branches de cet enseignement prêtent aux mêmes critiques.

M. le Président. Ceci étant dit, l'enseignement primaire supérieur ayant toute sa clientèle, vous admettez bien l'enseignement secondaire pour la culture de certaines catégories d'enfants?

M. Chailley-Bert. Pour ceux-là, je suis partisan de l'enseignement classique.

M. le Président. Vous ne trouvez pas que l'enseignement moderne institué en 1891 soit une heureuse création?

M. Chailley-Bert. Je trouve qu'il fait double emploi. Mais je ne dis pas que je ne sois pas sensible à l'argumentation de M. Foncin, — que je connaissais d'ailleurs, — à savoir que, comme l'enseignement secondaire ne permet pas d'aller au delà de la connaissance des langues, comme l'étude de la langue proprement dite absorbe tout le temps, qu'elle ne laisse pas le loisir de pénétrer jusqu'aux idées, jusqu'aux institutions, en un mot jusqu'à la civilisation des peuples anciens, il peut être bon de joindre à l'étude même de la langue, l'étude des institutions, mais cette fois au moyen de livres écrits en notre langue. Il n'est pas un de nous qui, ayant fait des études juridiques, ne sache combien la connaissance des institutions de Rome, par exemple, est nécessaire à l'interprétation de Tite-Live, pour ne citer que celui-là. Il est impossible de le comprendre sans la connaissance des institutions.

Et ces institutions, le temps au lycée nous a manqué pour les étudier : trop de temps a été pris par l'étude de la langue même. En sorte que c'est seulement trois ou quatre ans plus tard, en faisant son droit, qu'on s'aperçoit qu'on n'a pas compris Tite-Live. A ce point de vue, M. Foncin a raison. La connaissance du latin et du grec de l'enseignement classique n'est pas suffisante pour pénétrer dans la civilisation de ces deux peuples. Cela pourrait être un argument en faveur de l'enseignement secondaire moderne, ou tout au moins d'une combinaison des procédés des deux enseignements.

M. le Président. Vous voyez beaucoup de jeunes gens cherchant à aller aux colonies, ayant l'esprit actif et entreprenant. Les uns sortent de l'enseignement classique, les autres de l'enseignement moderne. Faites-vous une différence entre eux?

M. Chailley-Bert. Je n'ai pas eu occasion d'en faire. Sur ce point, je n'ai aucune expérience.

M. le Président. Mais vous considérez que l'éducation classique n'exclut pas l'esprit d'entreprise?

M. Chailley-Bert. Elle ne l'empêche pas mais elle ne l'aide pas. Or, le but de l'enseignement doit être d'aider les vocations à se dessiner, de les provoquer, de les faire naître. Car, ne l'oublions pas, il n'y a pas de vocation naturelle. C'est un phénomène si rare qu'on peut dire qu'il n'existe pas. C'est un mot qui ne répond pas à une réalité dans la vie. Il n'y a pas un jeune homme sur mille chez lequel on puisse relever une véritable vocation.

M. le Président. Elle peut être spontanée ou acquise.

M. Chailley-Bert. La vocation se développe sous l'influence du milieu et du temps; mais, en général, on ne retrouve pas dans la

pratique les exemples, que nous avons lus dans *les Enfants célèbres*, de vocations irrésistibles, comme celle du peintre Filippo Lippi, comme la vocation mathématique de Pascal. Cela est infiniment rare. Cela n'existe pas. Il y a seulement des aptitudes naturelles, et le rôle de l'enseignement est de les développer. Je ne sais qui a dit qu'un bon maître est un accoucheur d'esprits.

M. le Président. L'enseignement secondaire, tel qu'on le conçoit en Angleterre, prédispose-t-il davantage à l'action ?

M. Chailley-Bert. Il n'est pas semblable au nôtre. En Angleterre, en Allemagne et en Hollande, il ressemble à ce que je viens de proposer tout à l'heure. C'est de l'enseignement primaire supérieur. Ce qu'on appelle en Hollande les écoles bourgeoises supérieures ne comporte ni grec ni latin, mais seulement des mathématiques, des sciences naturelles et beaucoup de langues étrangères.

Et leur méthode est si parfaite qu'elle donne des résultats sérieux, même dans des conditions défavorables. Ç'a été pour moi une grande surprise de voir à Java des jeunes gens qui n'étaient jamais venus en Europe, qui n'avaient jamais ou presque jamais occasion de parler nos langues, et qui cependant, par la seule application des méthodes de ces écoles bourgeoises supérieures, savaient parfaitement l'anglais, l'allemand et le français. L'enseignement secondaire étranger correspond à notre enseignement primaire supérieur et notre enseignement secondaire correspond à leur enseignement supérieur. Notre enseignement secondaire, c'est l'enseignement que donnent les universités allemandes et celles d'Oxford et de Cambridge. Il y a aujourd'hui un mouvement tendant à établir en dehors des universités un enseignement comparable à notre enseignement secondaire. Mais jusqu'ici leur enseignement secondaire, c'est presque toujours quelque chose de comparable à nos écoles Lavoisier et Turgot.

M. Henri Blanc. Dans les écoles de grammaire, apprend-on le latin?

M. Chailley-Bert. Très peu. Pour trouver l'équivalent d'un bon bachelier, il faut, sauf exceptions, aller à Oxford et à Cambridge et aux autres universités des trois royaumes.

M. le Président. Le service des Indes est recruté parmi les étudiants classiques?

M. Chailley-Bert. Oui, monsieur le Président.

M. Aynard. Dans les universités anglaises, les enseignements secondaire et supérieur sont groupés ensemble.

M. Chailley-Bert. C'est cela.

M. le Président. En somme, vous voudriez qu'on fît une place plus grande à l'enseignement « réel ».

M. Chailley-Bert. L'enseignement secondaire est donné à beaucoup trop de jeunes gens qui n'en tireront pas profit. Pour ceux qui sont, par leur intelligence et leur condition sociale, en état d'en tirer profit, il faut alors le fortifier et le fortifier dans le sens de l'enseignement classique.

Pour les autres, pour la grande majorité, pour 70 0/0 environ, il faut les diriger vers l'enseignement primaire supérieur.

M. le Président. Monsieur Chailley-Bert, nous vous remercions vivement de votre intéressante déposition.

Déposition de M. BRUNOT.

M. le Président. Monsieur Brunot, vous êtes maître de conférences à la Faculté des lettres. Vous êtes, si je ne me trompe, ancien élève de l'École normale ?

M. Brunot. Oui, Monsieur le Président. Je suis entré à l'École en 1879 et j'ai été reçu agrégé en 1882. J'ai été ensuite professeur à Bar-le-Duc pendant un an. En 1883, je suis devenu maître de conférences, puis chargé du cours de langue et de littérature françaises à la Faculté de Lyon, où je suis resté jusqu'en 1891. C'est là que j'ai eu le plaisir de connaître MM. Sauzet et Couyba, vos collègues.

M. le Président. Vous appartenez à la jeune génération universitaire.

M. Brunot. Je suis à la disposition de la Commission, prêt à répondre aux diverses questions qu'elle voudra bien me poser.

M. le Président. Vous avez reçu notre

questionnaire. Mais choisissez vous-même les points sur lesquels vous préférez parler.

M. Brunot. Peut-être pourrais-je parler sur beaucoup de choses; mais j'ai préféré choisir quelques questions sur lesquelles j'ai une compétence plus particulière, grâce à mon expérience de professeur et aussi à une certaine connaissance que j'ai de l'histoire de la pédagogie pendant ces quatre derniers siècles. J'ai eu l'occasion d'étudier ce sujet en préparant l'*Histoire de la langue française,* dont une grande partie est publiée et dont la fin sera prête cette année.

Je passerai donc rapidement sur les généralités pour arriver aux points qui nous intéressent plus particulièrement.

Le mal dont souffre l'enseignement secondaire et qui a appelé l'attention du Parlement tient naturellement à des causes multiples. D'abord, ce qui frappe les yeux, c'est l'état d'esprit d'une certaine partie de la bourgeoisie, qui, par snobisme, par imitation de ce qu'elle croit être aristocratique, devenue, moitié en apparence, moitié en réalité, cléricale, de voltairienne qu'elle était, envoie ses enfants dans les établissements religieux au lieu de les laisser dans ceux de l'État. A cela, ce n'est pas à nous, professeurs, à parer.

Une autre cause de malaise que je vous signalerai en toute franchise, c'est l'inquiétude qui a amené le Parlement à instituer cette enquête elle-même, ce pessimisme excessif qui s'est manifesté quand on a cru s'apercevoir que le nombre des élèves de l'enseignement secondaire diminuait.

Je crois que s'appesantir sur ce mal ne pourrait que l'aggraver. Un des maux certains, visibles, c'est que dans les lycées tout le monde, depuis le proviseur jusqu'aux répétiteurs, est préoccupé d'avoir un beau total d'élèves à présenter en fin d'année. Cette idée d'assimiler les lycées à des établissements de commerce dont on suppute la clientèle est déplorable. Vous cherchez un remède au baccalauréat : vous ne le trouverez jamais tant que cet état d'esprit existera. Que peuvent être les examens de passage, que peut être un certificat d'aptitude par lequel on propose de remplacer le baccalauréat — avec raison d'ailleurs — tant qu'il s'agira de savoir si on a 16 élèves dans une classe au lieu de 18? Comment le professeur fera-t-il sérieusement passer ces examens de passage et cet examen final, s'il s'agit pour lui de ne pas perdre d'unités? Il faudrait que la Commission marquât fortement cette idée devant le Parlement et qu'elle le suppliât de ne pas demander à l'administration de l'instruction publique, en particulier à celle de l'enseignement secondaire, d'avoir beaucoup d'élèves, mais bien d'en avoir de bons. Il faut se préoccuper d'abord de la qualité et laisser venir ensuite la quantité. Alors elle viendra.

Je passe à des considérations biens moins générales que je diviserai en deux parties : Améliorations possibles et défauts du personnel; améliorations possibles et défauts des programmes.

Pour le personnel, il faudrait diviser encore et considérer à part la question des maîtres-répétiteurs et celle des professeurs. Sur la première, je ne m'étendrai pas longuement. Je n'ai pas eu de la vie de lycée une expérience suffisante pour donner un avis sérieux. Mais je vous suggérerai une idée. Il est de notoriété qu'une des raisons qui entraînent beaucoup de familles vers l'enseignement congréganiste, c'est qu'elles sont rassurées, touchées même par la manière dont leurs enfants sont suivis, surveillés, amusés en dehors des classes.

Sans accepter ces pratiques comme des dogmes pédagogiques, il est incontestable qu'il y aurait certains progrès à réaliser en ce qui concerne le personnel des maîtres d'études.

Comment obtiendrez-vous une amélioration? Je me borne à vous indiquer mon idée : je ne sais pas si l'on ne pourrait pas essayer de recruter les répétiteurs non plus parmi les aspirants à l'agrégation, mais parmi les maîtres de l'enseignement primaire. Ceux-là ont la foi. Ce serait pour eux un avantage d'être dans un lycée où ils pourraient continuer leurs études. En même temps, ils auraient l'agrément d'avoir une position honorable et assez bien rétribuée, au lieu d'être perdus au fond d'un village.

Il me semble qu'ils apporteraient à faire leur tâche, une conscience et une bonne volonté qui seraient très fécondes pour nos lycées. Encore une fois, je passe rapidement sur la question. Je me borne à émettre cette idée, sans entrer dans les détails.

En ce qui concerne les professeurs, je suis plus compétent, d'abord parce que j'enseigne aux futurs professeurs de l'enseignement se-

condaire, ensuite parce que je les examine, étant membre du jury d'agrégation de grammaire depuis plusieurs années.

Comme instruction, le personnel de l'enseignement secondaire est tout à fait remarquable et incomparablement supérieur au personnel rival. Cet avantage n'est contesté par personne, même pas par ses concurrents.

Mais il s'en faut de beaucoup que nous soyons aussi sûrs de la valeur et des aptitudes pédagogiques de tous. L'agrégation est, vous le savez, la porte par laquelle il faut absolument passer pour être professeur. Eh bien, je n'hésite pas à dire, moi, membre du jury d'agrégation, qu'il est très fâcheux que la qualité de professeur soit uniquement réservée à ceux qui ont passé par ce concours; la raison est qu'on y demande trop et trop peu. L'agrégation est une excellente épreuve technique, mais une épreuve pédagogique nulle. Croyez bien que je n'exagère pas ma pensée. Il faudrait entrer résolument dans la voie où on est entré pour l'agrégation d'histoire. Non pas que celle-ci soit parfaite, mais elle est en bon chemin. On s'est enfin aperçu que l'enseignement supérieur souffrait du même mal que l'enseignement secondaire, à savoir que l'enseignement secondaire se termine par un examen qu'on va passer devant les professeurs de l'enseignement supérieur, tandis que l'enseignement supérieur se termine par un examen qu'on va passer en grande partie devant les professeurs de l'enseignement secondaire. Voilà une chose singulière. Il résulte de cette disposition qu'il y a dans l'agrégation une partie scientifique et une partie professionnelle. On a essayé tour à tour de diminuer l'une au profit de l'autre. En réalité, il faut les séparer. Il faut que la partie scientifique devienne un simple examen de faculté — non pas un concours, mais un examen que les professeurs de faculté pourront faire subir dans leurs facultés. Après cet examen on exigerait, soit un stage, soit un concours ou mieux un examen, — car il n'est pas nécessaire non plus que ce soit un concours — où on pourrait tenir grand compte des aptitudes et des mérites professionnels. Je ne verrais même aucun scandale à ce que des hommes dont l'instruction est un peu inférieure, mais qui, par leur dévouement aux élèves, par une sort d'instinct de l'enseignement, valent et surpassent dans beaucoup de classes tout au moins, sinon partout, des professeurs plus instruits, jouissent des mêmes avantages qu'eux.

Je passe maintenant aux défauts des programmes, et j'y arrive très rapidement, parce que c'est là le point sur lequel je me crois plus capable d'attacher votre attention.

Je n'hésite pas à vous le dire tout crûment, je crois que l'enseignement classique actuel ne répond plus aux besoins; ceux qui le donnent n'y croient pas, guère plus que ceux qui le reçoivent. Quelle différence sous ce rapport entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire! La faute en est, je crois, aux choses et à l'histoire, qui ont marché, plus qu'aux hommes; mais le fait existe et il est capital.

A cet égard, je ne saurais trop faire ressortir l'utilité qu'il y aurait à appeler devant vous, messieurs, non pas seulement les professeurs des grands lycées de Paris, mais aussi des professeurs de province, pris dans de tout petits collèges.

Convoquez-les de diverses régions, particulièrement des régions qui ne sont pas littéraires, comme le Nord ou l'Est, et vous verrez, si ceux qui déposent devant vous sont sincères, comme ils viendront vous confirmer ce que je vous dis là. Interrogez-les sur ce point, ne leur demandez pas ce qu'il faudrait savoir, mais ce qu'ils savent, et ce que savent leurs élèves.

Depuis de longues années que j'entends agiter ces questions de programmes autour de moi, j'ai toujours été frappé par le fait suivant :

Chaque fois qu'on interroge les partisans de l'enseignement classique, ils vous disent: « En théorie, il est impossible que l'esprit se développe complètement sans l'enseignement du grec et du latin. » Mais ils ne vous disent pas que ce soit réellement par le grec et le latin que les esprits se développent aujourd'hui. Pour le grec, il est une vérité qu'on ne saurait cacher: les élèves sortent en général du collège sans en savoir un mot.

Au baccalauréat, — depuis quinze ans que je fais passer cet examen pour mes péchés — je prends systématiquement un texte de Xénophon ou de Platon, et à la deuxième ligne je m'arrête sur le premier verbe que je rencontre, et je demande au candidat de le conjuguer à l'indicatif présent: λύω, etc.

Or il n'y a pas deux élèves sur dix qui soient capables de répondre à cette question. Les formes leur sont inconnues, le vocabulaire également. Qu'on ne parle donc pas sérieusement d'une épreuve dont la cote est fictive, et où on n'atteindrait pas en moyenne 4 sur 20, s'il s'agissait vraiment d'une explication. Je reprendrais volontiers le vieux mot : *Græcum est, vix legitur.*

M. le Président. M. Croiset, le doyen de la Faculté, nous a dit l'autre jour que les études grecques se relevaient sensiblement depuis quelques années.

M. Brunot. M. Croiset a sans doute voulu parler des Facultés. Encore ne faut-il pas exagérer. Je vais vous en donner une preuve. Ne parlons plus du baccalauréat; je puis vous dire qu'à l'agrégation de grammaire, où nous avons institué, depuis plusieurs années, des épreuves improvisées, il est impossible de proposer à nos futurs agrégés autre chose que certains textes très faciles. Cette année même, nous avons discuté la question de mettre à l'agrégation, comme texte improvisé, de l'Homère. Eh bien, ce n'est pas possible.

M. Marc Sauzet. A l'agrégation de grammaire ?

M. Brunot. Parfaitement; nous n'avons pas osé porter l'*Iliade*.

Voilà la vérité vraie, monsieur le président.

Quant au latin, il est un peu meilleur, on en sait dans les classes sensiblement plus que de grec; mais je pose en fait — et j'appuie encore cette affirmation sur mon expérience personnelle — qu'il faut écarter de la littérature latine tout ce qui n'est pas le latin le plus courant. Tacite, Sénèque sont absolument incompréhensibles pour les élèves, nos versions de baccalauréat en sont la lamentable preuve.

Certains élèves comprennent encore Cicéron, mais pas suffisamment pour en goûter le style. La partie délicate, l'esprit du texte leur échappe.

J'arrive à ma conclusion, qui est peut-être brutale, c'est qu'il faut laisser mourir ce qui meurt, et que l'enseignement greco-latin, tel qu'il a existé, est fini; mais, entendons-nous bien, — je ne voudrais pas que mon expression dépassât ma pensée — cet enseignement est fini comme type unique d'enseignement secondaire.

Ce que je voudrais vous montrer, messieurs, c'est que c'est là une fatalité historique. La révolution, je dirai volontiers l'émancipation a commencé au XVIe siècle; elle se poursuit irrésistiblement à travers toutes sortes d'obstacles et de résistances. Elle aboutira, aujourd'hui ou demain, mais elle aboutira.

C'est au seuil de l'ère moderne, entre 1500 et 1530, que la question du latin s'est posée.

A ce moment-là, on traitait de barbares — comme on traite aujourd'hui les adversaires de l'enseignement gréco-latin — ceux qui prétendaient prier, penser et écrire en français. L'Église, d'une part, les Universités, de l'autre, firent une opposition formidable aux partisans du français. Cette opposition a néanmoins été vaincue.

Reportez-vous aux grands procès d'hérésie, à celui de Berquin, de Dolet. Vous verrez qu'un des crimes qu'on reproche aux accusés a été d'avoir dit, d'après Érasme, qu'il était légitime de prier en langue intelligible. Le concile de Trente est venu appuyer les docteurs de Louvain et de la Sorbonne; le XVIe siècle a fini sur un procès colossal intenté à René Benoît, en raison de sa traduction de la Bible. Plus tard encore, l'évêque Coeffeteau a été invité à renoncer à traduire la Somme, etc. Toutes ces poursuites, ces censures, ces menaces ont-elles réussi à maintenir la proposition orthodoxe chère aux Rotier et aux Lizet, que la meilleure prière est celle qu'on ne comprend pas ? Si le culte latin se conserve, les livres de messe restent-ils exclusivement latins? L'Évangile en français est-il en fait une lecture interdite? Les discussions théologiques sont-elles restées confinées dans la langue « catholique »? J'en appelle à Pascal et à Renan.

Ainsi, dans la société la plus centralisée, la plus disciplinée qui existe, la langue vulgaire a vaincu.

Elle vaincra aussi dans l'Université. On ne lit plus sans une franche gaieté le récit de la comédie de la thèse de Paré, obligé d'avoir l'air de savoir le latin et répondant par *aïo* et *nego*.

Des procès comme celui de Roch Baillif de la Rivière, accusé de « paracelsisme », et obligé de prouver avant tout examen de sa doctrine, devant le Parlement assemblé, qu'il sait le latin, parce que les docteurs refusent d'examiner de la médecine en français, cette scène d'un accusé faisant un thème comme un

de nos apprentis bacheliers paraît une bouffonnerie de Molière.

Malgré la thèse en latin qui demeure encore debout, et qui souvent du reste fourmille de fautes — *exiguum ingentis pignus... ignorantiæ* — les choses ont si bien marché qu'il ne reste plus qu'un dernier point à emporter.

D'où est venu, messieurs, ce progrès? Au début, je crois, il a été secondé par une de ces causes irrésistibles que sont les faits d'ordre économique.

Je veux parler du développement de l'imprimerie. Il est certain que, du jour où l'on a fait des livres au lieu de manuscrits, la situation a changé.

Comme les ateliers très nombreux ne pouvaient vivre qu'à la condition d'avoir un public très étendu, il leur fallait des lecteurs en dehors de ceux qui savaient le latin ; par conséquent ils étaient dans l'obligation d'imprimer en français. C'est ainsi que la réforme est partie des grandes imprimeries de Lyon.

En outre, il est très visible, dès le temps de Louis XII, que les libres esprits qui voulaient « secouer le joug du latinisme » se sont vus encouragés et secondés par la volonté royale. Le sentiment qu'il était nécessaire de donner une culture sérieuse à toute une noblesse qui ne savait pas le latin et ne voulait pas l'apprendre faisait souhaiter l'apparition d'une littérature en français qui mît les arts et les sciences « comme sur un perron d'où elles pussent être vues par tout le monde ». Ajoutez à cela chez quelques-uns un certain amour de l'idiome, une conscience vague que l'unité de langue était un des éléments et non des moins importants de l'unité du royaume; bref, plusieurs raisons ou personnelles ou politiques contribuèrent à engager les rois et leurs ministres dans une série de mesures d'où le latin sortait chaque fois destitué de quelqu'un de ses privilèges, diminué de quelque province.

Mais remarquez bien ceci. Pendant que le latin cesse d'être langue d'État, qu'il est chassé des tribunaux, de l'administration, qu'il perd du terrain en littérature, il demeure en possession de l'école. Ce sera là sa dernière forteresse.

C'est en vain que Richelieu crée son collège tout moderne. La mort du tout-puissant cardinal, l'idée malencontreuse qu'il avait eue de placer ce collège à Richelieu, empêchent de voir se réaliser dès lors le type d'un enseignement moderne où tous les cours étaient professés en français, et où presque toute la culture devait s'acquérir au moyen des sciences et des langues vivantes. L'expérience était manquée, d'autres réussirent. Pour la première fois on vit prospérer un collège chargé de réglementer et de cultiver une langue : l'Académie. Ce fut encore en vain. En vain aussi que parut l'admirable littérature qui fait aujourd'hui le fond de nos études. Les collèges restaient tout latins.

Au XVIIIe siècle il fallut cependant constater que le latin avait cessé d'être une langue vivante en France. En 1750, malgré tous les efforts, on ne l'écrivait plus, et beaucoup n'étaient plus en mesure de l'entendre, du moins assez pour le goûter. Impossible désormais de soutenir qu'il n'était livre qui méritât l'attention qu'en latin.

Il fallut bien battre en retraite, mais on ne fit que quelques pas. Malgré les conseils du plus éclairé des maîtres d'alors : Rollin, malmalgré Gédoyn, malgré d'Alembert, les parlementaires chargés de la grande enquête de 1762 furent obligés d'inscrire, parmi leurs plus urgentes réformes, la substitution du français au latin dans toute instruction qui a pour but d'orner la mémoire et d'acquérir des connaissances. Cette action ne suffit point encore pour vaincre la résistance des facultés supérieures et la routine de la plupart des collèges. C'était à la Révolution qu'était réservé l'honneur de rompre avec les pratiques séculaires et d'assurer à la langue nationale la place qui lui était due.

Néanmoins elle-même n'alla pas et ne pouvait aller jusqu'au bout. On enseigna en français, on enseigna le français dans toutes les écoles, de l'école normale aux écoles primaires. C'en fut fait de la pédagogie qui « faisait des moines » suivant le mot d'un conventionnel. Les enfants apprirent à lire dans des livres qu'ils comprenaient. Mais qui eût pu songer à rompre du premier coup avec l'antiquité dont les grands souvenirs se mêlaient aux inspirations de la philosophie moderne pour élever les cœurs?

Les classiques s'établirent donc sur une nouvelle position. Ils l'ont gardée un siècle. Soutenant et arrivant à faire croire que cette étude de l'antique restait l'instrument indispensable de quiconque voulait se faire une âme « humaine », ce n'est que petit à petit

qu'ils ont été amenés à faire une place aux connaissances nécessaires d'histoire moderne, de sciences, de langues et de littératures étrangères. Mais bon gré mal gré les choses allaient leur train. Le prodigieux développement des sciences et des professions qui en exigent l'étude, l'accroissement soudain des facilités de communication avec l'étranger, qui mettent Saint-Pétersbourg à la distance où était Nancy, se chargeaient de leur imposer des sacrifices. De là des remaniements continuels des programmes, des essais pour y faire entrer tout, sans abandonner rien, puis, une fois la porte ouverte, l'instruction pratique, utile, les connaissances des choses vraiment vivantes refoulant le reste, et enfin une lutte dernière pour revenir en arrière et reprendre le terrain perdu, lutte dont l'issue ne peut être douteuse. Aujourd'hui il faut choisir, tout le monde le sent. Pour moi le choix n'est pas douteux. Comment en effet se pose la question?

On ne peut plus soutenir, comme au XVIe siècle, qu'il est impossible de penser ou d'écrire en français, ni qu'il n'y a de bons livres que ceux qui sont écrits en latin ou en grec. On ne dit plus même : « Les études mettent en communion avec les chefs-d'œuvre antiques », parce qu'on n'ose pas affirmer que l'élève soit à même d'apprécier Homère, Platon ou Virgile; on sait que ce n'est pas vrai.

On en est donc réduit à deux arguments : on prétend d'abord que le latin assure une connaissance approfondie du français et ensuite, que les études gréco-latines sont une gymnastique excellente pour l'esprit.

Je ne nie pas la valeur de la seconde raison; j'ai fait moi-même et trop longtemps du grec et du latin, pour penser le contraire; j'ai cultivé aussi plusieurs langues modernes; par conséquent je puis, dans une certaine mesure, comparer l'exercice de la version anglaise, allemande ou espagnole à l'exercice de la version latine et je reconnais que la version latine est plus difficile, qu'elle exerce davantage l'esprit de l'élève, parce que la langue est plus loin de la nôtre et que l'effort est plus considérable.

Je reconnais aussi, comme le disait M. Foncin, qu'un enseignement fondé sur la seule étude historique du français est un exercice difficile pour le professeur; mais soyez convaincus, messieurs, qu'il n'est pas du tout impossible, ni surtout infécond. Il est bien certain que si vous faites de l'explication française une des bases de l'enseignement, vous serez appelés, par la logique même des faits, à préparer des professeurs aptes à faire leur nouveau métier.

A l'heure qu'il est, dans l'enseignement supérieur lui-même, le français est enseigné d'une manière notoirement insuffisante.

Il paraîtrait naturel que la France fût le foyer des études romanes. Or, même à l'Université de Paris, notre enseignement supérieur sur ce point-là, est dans un état d'infériorité manifeste par rapport aux autres pays.

Quels maîtres envoie-t-on aujourd'hui dans l'enseignement moderne : des agrégés des lettres ou de grammaire, c'est-à-dire des classiques formés presque exclusivement à la culture gréco-latine, car, messieurs, il y a quelques années encore, lors de mon entrée au jury, le français avait à l'oral de l'agrégation de grammaire, une note, et les épreuves gréco-latines six.

Il serait étonnant que des maîtres ainsi préparés pussent aussi bien étudier comparativement et mettre en français moderne une page d'un auteur du XVIe siècle, par exemple, qu'ils traduisent une page de latin. Ils n'y ont pas été habitués.

Je conteste d'ailleurs absolument que la dépendance où notre langue a été des langues antiques ait été pour elle une chose exclusivement bonne.

On nous parle toujours des avantages; mais il y a une contrepartie.

On nous dit : la culture antique a fait Bossuet.

C'est possible, mais elle a fait aussi le charabia gréco-latin de tous ces fabricants de pâtes odontalgiques ou de pommades philocomes, de tous ces médecins de bas étage qui dissimulent sous un galimatias ni grec, ni latin, ni français, la pauvreté de leur science.

Cette culture latine n'a-t-elle été pour notre langue que profit? J'en doute fort. On oublie qu'elle nous a donné une orthographe qui est un malheur national, qui est un obstacle invincible au progrès de l'enseignement primaire et à la diffusion de notre langue à l'étranger.

Vous pouvez en effet, messieurs, multiplier les écoles et perfectionner les méthodes, du moment qu'on persistera à demander une dictée pour le certificat d'études, les petits Français passeront leurs meilleures années à

apprendre à écrire, comme les Chinois. (*Sourires.*)

Membre du Conseil d'administration de l'*Alliance française*, comme M. Foncin, je me rends parfaitement compte qu'une grande quantité de nos efforts sont dépensés en pure perte, parce qu'on veut apprendre aux élèves étrangers l'orthographe de notre langue. Et par là nous nous trouvons privés de cette influence qui naît tout naturellement de la communauté de langues, dans nos colonies, dans nos pays de protectorat et à l'étranger.

Prenez-vous-en à l'orthographe, héritage gréco-latin : il est en grande partie responsable de ce déplorable résultat.

J'arrive maintenant à une autre question, je ne la traiterai pas à fond, car ce serait là une discussion académique que je ne veux évidemment pas instituer devant vous : l'enseignement essentiellement moderne fondé sur le français, l'anglais et l'allemand, pour certaines régions, reposant, pour d'autres, sur le français, l'italien et l'espagnol, est-il suffisant pour former les esprits?

Il me semble qu'être en contact avec les littérateurs et les penseurs allemands comme Gœthe ou Kant, qu'être en état, d'autre part, de lire cette admirable littérature anglaise dont un Anglais a pu dire avec un peu de vanité, mais somme toute avec justesse, « qu'à elle seule, elle remplacerait toutes les littératures du monde, si elles étaient perdues », qui, par sa variété extraordinaire, suffit à satisfaire toutes les curiosités intellectuelles et dont la fécondité, loin de se tarir, s'accroît tous les jours, je prétends, dis-je, qu'un pareil avantage est si évident qu'on ne saurait sans parti pris en contester l'importance, et qu'il donne bien au delà de ce que les âmes les plus exigeantes peuvent demander de sentiments et de pensées.

Une éducation humaine, entendue comme je le voudrais, — je me sers à dessein du mot humaine, pour rappeler les anciennes humanités — qui serait fondée sur ce qu'il y a d'humain chez nous et chez nos voisins, sur ce qu'il y a de national et aussi d'individuel chez eux et chez nous, serait une culture si précieuse, qu'il n'est point d'élite à qui elle ne pût suffire.

On veut toujours faire une comparaison entre les littératures anciennes et les littératures modernes, et on prend pour terme de comparaison la littérature grecque. Il faudrait en finir avec cette équivoque. Le grec! il est hors d'état de nuire, on ne le comprend pas. (*Sourires.*)

Reste donc la littérature latine, dont il faut commencer par enlever Tacite, Sénèque, ainsi que tous les auteurs de la décadence comme Quintilien, pour conserver Virgile, Horace, Cicéron, Salluste, Tite-Live et quelques autres. — Je ne parle pas de Cornélius Nepos, dont la valeur éducative me paraît secondaire.

On se trouve ainsi en présence de quatre ou cinq auteurs latins qui font bonne figure sans doute, même auprès de Shakespeare ou de Gœthe, pas au point de les faire passer pour barbares.

J'ajoute, messieurs, que vous devez, tout en vous proposant un idéal, tenir compte des possibilités. On me dit que c'est là le secret de la politique. Or ne l'oubliez pas, la culture moderne, tout en étant très féconde, sera plus facile à acquérir. Non que les langues vivantes soient plus faciles que le latin. Mais nous avons d'autres moyens de les apprendre.

On parvient à la possession des langues étrangères par des méthodes très différentes, à condition d'abandonner surtout les procédés qui sont actuellement usités dans notre enseignement.

Dans les divers établissements, ce qui caractérise l'enseignement des langues vivantes c'est qu'on les apprend comme si elles étaient mortes.

Pour donner aux enfants la possession rapide et sûre des langues étrangères, il faut les leur apprendre dès le bas âge; et il suffit pour cela de se servir de la méthode toute pratique qui réussit si bien à l'étranger, il suffit de procéder comme les vrais latineurs du XVIe siècle, lorsqu'ils voulaient qu'on sût le latin, il faut parler anglais, allemand ou italien, comme on parlait autrefois latin, en classe, en récréation, partout, depuis l'âge de sept ou huit ans.

Avec une semblable méthode, l'enfant, chez nous, saura couramment l'anglais ou l'allemand au bout de trois ou quatre ans; certes il ne saura pas encore la langue à fond, mais l'étude véritable de la langue, il la commencera lorsqu'il entrera au collège; à ce moment toutes les difficultés du début seront aplanies pour lui, il ne rencontrera aucune pierre sur son chemin.

Et par là il lui restera du temps pour faire autre chose, ou, s'il ne veut pas poursuivre, il quittera l'école, et cet accourcissement des études, dont parlait tout à l'heure M. Chailley-Bert sera rendu possible.

D'autre part, vous avez la ressource de tenter un essai qui n'a jamais été fait en France, je veux parler des collèges de langues étrangères, où tout l'enseignement serait donné en langue étrangère. Pourquoi ce qui existe à Saint-Pétersbourg serait-il impossible ici?

Enfin, troisième ressource que j'indique subsidiairement parce que la réforme est d'ordre plus modeste que les autres : j'ai fait partie, au temps du ministère de M. Combes, d'une commission chargée d'étudier la réforme de l'agrégation des langues vivantes et je puis vous dire ceci : il est bien certain que, si vous organisez l'enseignement moderne, vous serez obligés d'avoir, comme pour l'enseignement classique, un professeur principal qui sera chargé, lui, de l'enseignement des langues vivantes et du français et qui sera à même de faire, à chaque instant, des comparaisons extrêmement fécondes et de vivifier les deux enseignements l'un par l'autre.

M. Chailley-Bert demandait tout à l'heure, avec raison, quels étaient les résultats de l'enseignement moderne actuel. Mais ces résultats, on ne saurait les donner. L'expérience qui a été faite est tout à fait déloyale, elle consiste à instituer un enseignement nouveau dans des établissements qui n'y sont pas appropriés, sauf une exception pour Paris, mais une exception qui ne compte pas.

Vous juxtaposez l'enseignement moderne et l'enseignement classique, alors que vous avez tout un personnel de proviseurs et de professeurs dont les sympathies vont à ce dernier enseignement et qui découronnent constamment les classes d'enseignement moderne en prenant les meilleurs élèves pour les verser aux études classiques.

Pour le recrutement des professeurs, vous n'avez même plus d'examen spécial.

Ce sont des professeurs de lettres, de grammaire, des gens qui ont été toute leur vie gréco-latins, que vous chargez des classes d'enseignement moderne, souvent en même temps que d'autres classes.

Mais ils considèrent eux-mêmes leur situation comme passagère, leur classe d'enseignement moderne n'est, à leurs yeux, que l'accessoire et ne sera jamais l'objet de leur attention principale.

D'autre part, les élèves eux-mêmes ne peuvent avoir de considération pour ce professeur de passage qui vient leur faire un cours une fois ou deux par semaine.

Ils voient défiler devant eux toute une série de professeurs ; l'un enseigne le français, l'autre l'allemand ou l'anglais, un troisième l'histoire, et ainsi de suite, de sorte que la classe n'est plus qu'une série de cours.

Dans ces conditions, l'expérience n'est pas probante et l'on ne saurait raisonner sur les résultats actuels.

A mon avis, si vous vouliez réellement entrer dans la voie de la réforme — qui se fera nécessairement un jour ou l'autre — il faudrait provisoirement accepter, comme tempérament au moins, que les deux enseignements existassent en France : l'un, le moderne, ayant presque tous les établissements; l'autre quelques-uns.

Je ne vois pas où est la nécessité — j'y verrais même un très grand dommage, je le dis hautement — qu'aucun établissement en France n'enseigne plus désormais le grec ni le latin. Il ne faut point de règle absolue.

On doit prévoir même que, pendant longtemps, un assez grand nombre d'opposants qui se croiront une élite montreront pour les humanités anciennes un amour qui leur fait aujourd'hui tout à fait défaut, mais qui leur donnera un air tout à fait aristocratique. Les établissements ecclésiastiques en profiteront momentanément. Puis la sagesse et la lassitude viendront, les besoins pratiques, les nécessités de la lutte pour la vie s'imposeront à l'amour-propre, et il restera aux études anciennes quelques fidèles dont je vous proposerai à ce moment-là d'entretenir le zèle, car je serais désolé que la culture du grec disparût tout à fait et qu'un courant grec, voire même latin, ne continuât pas à circuler par quelques canaux dans la nation française.

J'appelle ici votre attention, Messieurs, sur un argument très fort en faveur de la réforme que je propose et que peut-être les littéraires ne vous donnent pas très souvent. On a supprimé l'ancien cours d'études qui menait au baccalauréat ès sciences. Actuellement, tout le monde suit la même voie, passe nécessairement par le latin. Eh bien! je m'en référerai ici, comme M. Chailley-Bert, à mes souvenirs de

professeur, d'étudiant et mieux d'élève de collège. Je suis né dans un pays où les aptitudes littéraires sont très rares, pour ne pas dire exceptionnelles, et je suis à peu près le seul de mon petit collège de Saint-Dié qui ait jamais passé par l'École normale (lettres). Au contraire, ce même collège fournit quelques élèves, chaque année, aux grandes écoles scientifiques. Il est cependant organisé pour l'enseignement gréco-latin. Pourquoi n'y réussit-il pas? Parce que l'esprit des gens du pays ne s'y prête pas. Or, il ne faut pas oublier que cet enseignement dont on parle toujours, cet enseignement verbal et littéraire, même regardé dans ses profondeurs, même ordonné avec toute l'ampleur que l'on voudra lui donner, n'est, après tout, qu'une petite partie de la formation de l'esprit. Il est, dans une certaine mesure, un luxe, et, auprès de lui, l'étude de toutes les sciences demeure une nécessité. Eh bien! ne croyez-vous pas que l'enseignement moderne, dont certains disent tant de mal, même s'il est littérairement inférieur à l'enseignement classique, lui est scientifiquement au moins égal? Or, je me demande si toute une partie de la France, que je ne veux pas localiser trop, — qui est partout, — n'a pas droit aussi à une forme de culture qui est celle qui correspond le mieux aux dispositions de son cerveau et qui l'amène à la plénitude de son développement?

Je ne vous retiendrai pas davantage. Vous voyez depuis longtemps quelles sont mes conclusions. Il est évident que c'est le minimum au moins que l'égalité des sanctions. Je la crois légitime, le jour surtout où vous aurez donné à l'enseignement moderne les garanties de recrutement et d'organisation qui en établiront définitivement la constitution.

Mais je crois que vous avez mieux à faire encore : c'est de penser dès maintenant à l'avenir et de vous convaincre que vous vous trouvez à un tournant historique où se trouvent d'autres nations; car il est facile de voir que l'enseignement gréco-latin est en baisse en Allemagne comme en France. Il est de plus en plus déserté. On ne continue à le suivre que par tradition et ses partisans diminuent d'année en année.

Il y a là une évolution historique de l'humanité. Il s'agit de savoir si vous voulez la précipiter. Je crois en tout cas que vous ne l'arrêterez pas.

M. le Président. Ainsi vous seriez d'avis de donner dès aujourd'hui l'égalité de sanctions aux deux enseignements, sans augmenter la durée de l'enseignement moderne?

M. Brunot. Certainement.

M. Marc Sauzet. Vous pensez que c'est un minimum. Vous songez donc à quelque chose de plus?

M. Brunot. Oui, à la substitution dans la plupart des collèges, même de plein exercice, et dans un grand nombre de lycées, de l'enseignement moderne à l'enseignement classique.

M. Marc Sauzet. Au point de vue des sanctions, vous ne voyez rien de plus?

M. Brunot. Non; j'ai parlé au point de vue général de l'enseignement.

M. le Président. Monsieur Brunot, nous vous remercions de votre intéressante déposition.

Séance du mercredi 8 *février* 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT.

Déposition de M. Emile BOURGEOIS.

M. le Président. Monsieur Émile Bourgeois, vous être maître de conférences à l'École normale supérieure. Avez-vous professé dans l'enseignement secondaire?

M. Bourgeois. Oui, pendant un an au lycée d'Angers et ensuite dans les Facultés des lettres de Caen et de Lyon.

M. le Président. Vous vous êtes occupé

des questions d'enseignement et vous avez fait à ce sujet d'importantes publications.

M. Bourgeois. Je m'en suis occupé de très bonne heure, et de très près.

M. le Président. Vous avez toute liberté pour vous expliquer sur les points que vous voudrez traiter.

M. Bourgeois. Lorsque j'ai vu la Chambre annoncer son intention de traiter d'une manière générale et dans son ensemble la question de l'enseignement secondaire, il m'a paru que l'occasion se présentait de corriger peut-être le principal défaut des réformes qu'à mon sens on y a faites, depuis qu'on s'en préoccupe.

Il m'a toujours semblé qu'on avait trop souvent procédé à ces réformes par des mesures de détail insuffisamment coordonnées, qu'on ne s'était pas surtout assez occupé de regarder d'où on venait pour savoir où on allait.

Je sais bien qu'un historien comme moi a toujours une tendance à voir les choses au point de vue historique. Mais je crois aussi que cette manière d'examiner la question posée devant la Chambre pourra lui être de quelque utilité dans son œuvre de réforme générale.

Renan, en 1870, étudiait la réforme intellectuelle de la France : « Notre système d'instruction, disait-il, a besoin d'une réforme radicale. » Il enviait à l'Allemagne sa supériorité en matière d'instruction primaire. « C'est surtout, ajoutait-il, dans l'enseignement supérieur qu'une réforme est urgente. » Et il concluait : « Notre instruction secondaire est la meilleure partie de notre système d'enseignement. »

Aujourd'hui que la grande lacune signalée par Renan est comblée, l'enseignement primaire organisé, les Universités qu'il souhaitait pourvues de maîtres, de ressources, indépendantes et vivantes, on oppose à ces résultats la situation de l'enseignement secondaire. On le trouve aujourd'hui « la moins bonne partie de notre système général d'instruction ».

Est-ce que, confiante dans sa valeur, dans son passé, la République l'aurait oublié et laissé dans l'état où elle l'avait reçu des régimes antérieurs, sans se préoccuper ni de ses besoins, ni de ses ressources ?

Nullement : je citerai des chiffres tout à fait frappants, — j'y reviendrai tout à l'heure. — Voici d'abord le nombre des lycées qui ont été ajoutés depuis 1870 aux 80 lycées qui existaient antérieurement : 36.

M. le Président. Seulement, pour 21 d'entre eux, ce sont de simples transformations de collèges.

M. Bourgeois. Sans doute; mais ces établissements étaient depuis peu transformés en collèges de plein exercice, collèges en régie qui sont déjà presque des lycées.

Remarquons également, combien de lycées ont été soit construits entièrement, soit agrandis et améliorés : à Paris, par exemple, Louis-le-Grand reconstruit; Montaigne, Voltaire, Buffon, Janson de Sailly, Monge, Lakanal construits de toutes pièces. Il ne reste plus de maisons anciennes que Henri IV et Charlemagne, en partie augmentés pendant la même période.

Un grand effort a été fait pour donner à ces lycées un personnel de professeurs plus instruit. Tandis que l'Ecole normale était seule à fournir avant 1870 la préparation au personnel de l'enseignement secondaire, les Facultés depuis en ont été chargées : on peut dire que, dans la plupart de nos lycées, les professeurs aujourd'hui sont agrégés après un stage auprès des Facultés.

La réforme du personnel enseignant dans les collèges a été plus considérable encore et plus féconde. Quand nous nous reportons à nos années de jeunesse, nous nous rappelons tel de nos camarades obligé, à vingt ans, de solliciter un poste dans un collège, et envoyé comme professeur d'histoire alors qu'il venait d'être refusé à l'Ecole normale précisément pour l'histoire. Il n'y avait pas de licences distinctes pour chaque ordre d'enseignement littéraire. La création de ces licences distinctes a été un moyen excellent de fournir aux collèges des professeurs spécialement préparés à leur tâche et formés par les Universités aussi.

Je n'insisterai pas sur les réformes des programmes qui ont été très discutées. Elles n'en sont pas moins des preuves certaines de l'attention qu'on a toujours portée à l'enseignement secondaire.

En 1872, Jules Simon modifiait les règles anciennes de l'instruction classique, diminuait la part du latin et du grec, faisait plus large celle des langues vivantes, de la géographie, du français. Puis c'était la science, les connaissances précises, qui étaient introduites dans nos lycées plus complètement par la réforme

de 1880. « L'enseignement doit être surtout scientifique », disait en 1870, l'auteur de la Réforme intellectuelle. On a donc écouté ses conseils pour l'instruction secondaire comme pour les Universités. Et en même temps, on relevait pour le rapprocher de ce commun idéal, l'enseignement spécial créé en 1865 par Duruy. Par les décrets de 1885-1886 on en faisait un enseignement secondaire égal au classique, avec cette seule différence que le français et les langues vivantes y tenaient la place du latin et du grec. Ce qui amenait à lui donner, par le décret du 4 juin 1891, le nom d'enseignement secondaire moderne. Moderniser l'ancienne instruction des lycées, et relever au même niveau classique l'instruction moderne, tel paraît avoir été le plan suivi pour donner à l'enseignement secondaire un essor nouveau qui le fît digne des besoins de la nation, des sacrifices du Parlement, de la qualité des maîtres. Vraiment cela ne peut être qualifié ni de négligence, ni de routine.

Ajoutons qu'on voulut, l'instruction n'étant pas tout, mettre l'éducation en harmonie avec nos mœurs contemporaines. Les programmes élaborés en 1888 par une commission qui s'est inspirée des idées les plus élevées, promulgués en 1890 par M. Léon Bourgeois, sont là pour attester que l'Université s'est préoccupée, selon les paroles d'un des rapporteurs, H. Marion, « d'assouplir notre discipline dans toute la mesure que comporte notre tempérament national, sans perdre de vue qu'il s'agit de fortifier nos mœurs publiques elles-mêmes par l'éducation ».

Peut-être a-t-on trop compté alors sur la théorie et trop escompté le bienfait de ces instructions générales. Peut-être eût-il été préférable de préparer et de fournir des hommes, plutôt que des programmes à cette œuvre d'éducation où les hommes sont tout. L'intention, du moins, est de celles qui font honneur à un gouvernement.

Si je rappelle très rapidement les efforts que vous connaissez déjà, c'est simplement pour établir qu'on a beaucoup fait pour l'enseignement secondaire depuis 1870, et pourtant voici le résultat. Alors que Renan formulait en 1870 l'opinion que j'ai déjà citée : « notre instruction secondaire est la meilleure partie de notre enseignement », cette instruction, après beaucoup d'efforts, en paraît maintenant la moins bonne partie.

Ma conviction, quand je compare ces efforts pour améliorer depuis 1870 ce qui paraissait alors dans notre système d'instruction le meilleur et ce qui paraît aujourd'hui le moins bon, avec les résultats actuels qui ont provoqué votre enquête, c'est qu'on a dû faire fausse route. N'est-ce pas, dans tout ordre de travail, un défaut de méthode qui doit expliquer les erreurs et les échecs, lorsqu'on ne peut les attribuer ni à la négligence, ni à l'absence d'efforts? Lorque, au mal qui vous est apparu, des remèdes de détail ont été proposés, vous avez décidé de procéder à une enquête générale. Je crois donc à mon tour répondre plus directement à vos préoccupations en examinant les conditions générales du problème que vous avez posé, qui se pose, pour dégager, si je le puis, de cet examen les solutions méthodiques qu'il comporte.

Tout d'abord, le problème de l'enseignement secondaire est beaucoup plus ancien qu'on ne le croit ; il ne s'est pas posé depuis 1870 seulement. A peine l'enseignement secondaire était-il formé, au commencement du XVII[e] siècle, dans les collèges constitués, dirigés en général par les jésuites, qu'il soulevait déjà de nombreuses critiques, et inquiétait sérieusement pour l'avenir du pays, les hommes d'État, les penseurs et les pédagogues.

Le premier qui ait formulé ces doutes et ces critiques, c'est un cardinal de la sainte Église, très ultramontain, donc peu suspect, le cardinal Duperron ; il déclarait que c'était un grand mal de voir pulluler les collèges de grec et de latin. « Il les faudrait limiter à deux », dit-il — c'est un chiffre que reprendra deux siècles après Napoléon — pour les dix-huit grandes villes métropolitaines du royaume, à cinq pour Paris. »

Je citerai ensuite — je donnerai tout à l'heure sa critique très curieuse — Richelieu, qui a consacré tout un chapitre de son Testament à prouver qu'il y avait trop de collèges en France, comme Duperron.

Depuis Richelieu jusqu'à la Révolution française, c'est une suite ininterrompue de plaintes contre l'enseignement des collèges. Plusieurs écrivains, des prêtres déclarent qu'il est mauvais, mal organisé, qu'il ne répond pas aux besoins d'une grande nation : Fleury, par exemple, cet honnête homme éducateur de princes après Bossuet, aux côtés de Fénelon, dont je citerai en passant cette fine remarque,

qui fait de lui un précurseur de Frary : « On n'a pas considéré que les Romains écrivaient en latin et non pas en grec. »

Puis ce sont les précurseurs de Rousseau, Rousseau lui-même et Diderot ; les parlementaires, le président Rolland, La Chalotais ; aux approches de la Révolution, de nombreux publicistes enfin, Grivel, Mercier et Daunou, qui devaient travailler sous la Convention à la réorganisation de notre enseignement public. De ces plaintes formulées de manières différentes, selon l'époque, selon l'auteur, voici la critique principale qu'il faut retenir : *Il y a trop de collèges, trop d'établissements d'enseignement secondaire.* Par exemple au point de départ, écoutez le langage de Richelieu :

« Les politiques veulent, en un Etat bien réglé, plus de maîtres ès arts mécaniques que de maîtres ès arts libéraux pour enseigner les lettres. Le commerce des lettres trop répandu bannirait absolument celui de la marchandise qui comble les Etats de richesse. Il ruinerait l'agriculture, vraie mère nourrice des peuples et il déserterait en peu de temps la pépinière des soldats qui s'élèvent plutôt de la rudesse de l'ignorance que de la politesse des sciences. »

L'abbé Fleury, en 1686, se plaint du trop grand nombre de collèges qui attirent des jeunes gens qui ne devraient pas y être : « Parlons de bonne foi : Que reste-t-il, à un jeune homme nouvellement sorti du collège, qui le distingue de ceux qui n'y ont pas été? Sa supériorité, c'est qu'il croit n'avoir plus rien à apprendre, puisqu'il a fait ses études. »

Lorsque en 1764, l'expulsion des jésuites offrit une occasion de limiter ce mal que chacun signalait au XVIII[e] siècle, la première réforme qu'indiquèrent les parlementaires par l'intermédiaire de La Chalotais, fut celle-là :

« Il n'y a pas assez de laboureurs dans un pays où il y a des terres en friche. Trop d'écrivains, d'académies, *trop de collèges*. Il n'y a jamais eu tant d'étudiants dans un royaume où tout le monde se plaint de la dépopulation. »

Voici en outre le langage du président Rolland, particulièrement chargé de l'organisation de l'Université nouvelle : « Les collèges de plein exercice se sont trop multipliés. N'y a-t-il pas inconvénient à laisser subsister cette multitude? »

Et il citait ses preuves, plus intéressantes encore que sa critique. Des municipalités, comme celle de Thouars, disent : « Il s'est élevé depuis quelque temps un cri général contre la multiplicité des collèges. Une ambition mal entendue des pères de famille enlève à l'agriculture et au commerce d'excellents laboureurs et d'excellents artistes. Ce jugement est presque universel. » — « La France, dit l'Université de Paris, a besoin de soldats, de matelots, de laboureurs, d'artisans. Au moyen de la multiciplité des collèges il y a plus d'étudiants, mais moins de savoir. » Les administrateurs se plaignent à leur tour, l'intendant de Flandre en 1768 : « Je suis bien éloigné de croire que ce soit pour le bien de l'Etat d'ouvrir tant de collèges. »

Et alors tous les publicistes qui se sont occupés de l'enseignement à la veille de la Révolution recueillent ces plaintes : Mercier, Guyton de Morveau, Verlac, Daunou. La conclusion qu'ils tirent est celle de Richelieu : « Un ou deux collèges par province pour qu'on n'y perde pas une jeunesse qui devrait cultiver, commercer, *coloniser*. » MM. Bonvalot et J. Lemaître datent de cent ans. Je suis sûr qu'ils se croyaient plus modernes.

Or, malgré tous ces avertissements, de 1600 à 1789 le nombre des collèges était toujours allé croissant.

Voici la statistique que je me suis efforcé de faire avec le plus de soin possible et que je vous prierai de considérer. En 1842, Villemain estimait qu'il y avait, en 1789, 562 collèges comptant 72,747 élèves ; d'autres statistiques plus complètes accusent, en 1789, 900 collèges d'humanités, d'enseignement secondaire, avec 100,000 élèves.

J'ai voulu me rendre compte, pour établir une comparaison avec notre temps, du rapport de cette population scolaire avec l'ensemble des jeunes gens de huit à seize ans que comptait alors la France. Le calcul est assez délicat, mais j'ai essayé de l'établir le plus exactement possible.

La population française était alors, d'après les recensements faits pour l'Assemblée Constituante, de 26 millions et demi d'habitants, lesquels comprenaient, d'après les calculs de Necker sur le progrès annuel de la population, environ 9.409.300 enfants dont 4.939.725 garçons. En tenant compte de la mortalité de 21 0/0 sur les générations de 0 à 18 ans, reste une quantité approximative de 3.951.000

jeunes gens de huit à seize ans, sur laquelle le quarantième environ a suivi les cours des collèges à la veille de la Révolution française, de 1780 à 1789. Voilà les chiffres qui ont provoqué, deux siècles durant, les inquiétudes de nos pères.

Voilà les chiffres en 1789. Pour établir les mêmes chiffres et trouver la proportion avec le temps présent, les calculs sont difficiles encore, l'enseignement secondaire n'ayant pas publié de statistique depuis quelque temps.

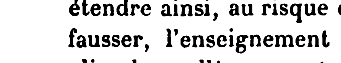
Je prendrai la statistique que donnait M. Bouge le 1er mai 1897. Nous avions à cette époque non plus 900 établissements d'enseignement secondaire, mais un millier : 116 lycées, 230 collèges, 250 établissements libres, 400 ecclésiastiques.

M. le Président. Il y a double emploi, parce qu'un certain nombre de ces établissements font suivre à leurs élèves les cours des lycées.

M. Bourgeois. Cela est vrai : mais je ne pense pas que ces doubles emplois soient très considérables en dehors de Paris et de quelques grandes villes. Donc, en 1897, le total des élèves de l'État serait 84.839, des autres 84.569, soit ensemble : 169.408. Notre population française de 38 millions et demi d'habitants a compté de 1881 à 1889, 9.240.000 naissances, soit 5.082.000 garçons, dont il faut défalquer pour la mortalité de 0 à 16 ans, 920.000 environ, soit donc : 4.162.000 garçons de 8 à 16 ans vivants, sur lesquels le vingt-quatrième environ suit les cours de l'enseignement secondaire. La proportion des élèves suivant les cours de nos lycées a donc presque doublé depuis cent ans. Sur 40 enfants en 1789, il y en avait un au collège. Il y en a aujourd'hui 1 sur 24.

Ce que je vous demanderai de retenir de cette statistique, c'est que nous avions 100.000 élèves dans les lycées en 1789, qu'on les trouvait déjà trop nombreux et que nous en avons actuellement près de 170.000.

Comment se fait-il que, prévenus, avertis tant de fois, les Français aient continué à étendre ainsi, au risque de le dénaturer, de le fausser, l'enseignement secondaire, à multiplier les collèges, contrairement à leurs vrais intérêts ? Voilà ce qu'il faut maintenant chercher. C'est la seconde face du problème à examiner, le profit à tirer véritablement de cet historique, de ces chiffres dont je m'excuse.



Peut-être pourrons-nous alors, si nous remarquons encore et déplorons cette multiplication excessive des collèges, chercher à limiter le mal que nos pères ont signalé pendant deux siècles.

Depuis qu'il y a en France un enseignement secondaire, des collèges qui datent, dans leur forme actuelle, de la fin du XVIe siècle, le collège, l'enseignement secondaire sont, contrairement à ce qu'ils devraient être : *uniquement une préparation à l'enseignement supérieur*. Au moyen âge le collège a été l'enseignement supérieur lui-même ; il n'y avait alors d'Universités que sous forme de collèges. A partir du XVIe siècle les jésuites, s'accommodant à la renaissance des lettres anciennes, se sont préoccupés de fournir aux étudiants d'enseignement supérieur une forte éducation, préalablement fondée sur la grammaire et l'érudition, le latin et le grec, que tous les hommes cultivés souhaitaient avoir. C'est dans cette vue qu'ils ont fondé leurs collèges, organisé leur enseignement *préparatoire à l'enseignement supérieur*. Le collège prend dès lors une vie et une forme à part pour instruire en six années de fortes études la jeunesse et la préparer aux études supérieures en vue desquelles elle leur fournit ce qu'on appelle une lettre testimoniale, — un certificat permettant de prendre dans les Universités ses grades.



Enseignement préparatoire aux grades, obtenus ensuite ordinairement sans stage et à prix d'argent auprès des Universités françaises : voilà l'idée qu'on s'est faite aux XVIIe et XVIIIe siècles, et depuis de l'enseignement secondaire. L'usage l'a consacrée.

On est arrivé ainsi jusqu'en 1789 ; la Révolution eut alors une occasion excellente de réorganiser tout notre système d'enseignement, par la suppression des ordres religieux qui en avaient le monopole. Au début de 1793, tous les collèges religieux disparurent. La Convention ne négligea pas la tâche que cette situation toute nouvelle lui créait.

Malheureusement, c'est sur ce point que je me permettrai d'appeler votre attention, la Révolution ne sut encore concevoir l'enseignement secondaire que comme une préparation à l'enseignement supérieur. Pour Talleyrand, l'école *moyenne secondaire* « est destinée

lycée : après quoi ils envoyèrent à l'empereur leur rapport qui nous a été conservé :

« Peut-être pourrait-on réclamer un lycée pour la ville de Livourne dont la population monte à 40.000 âmes. Mais, si l'on fait attention que c'est une population commerçante, qui a besoin d'une éducation particulière dans son espèce, plus variée et moins profonde que celle des lycées, on conviendra qu'*il vaut mieux lui créer un établissement arrangé pour elle que de lui en donner un jeté dans le moule général.* »

Voilà bien la pensée, souvent dénaturée depuis, des hommes qui ont constitué les lycées, en nombre limité, et pour un objet très particulier : la préparation aux études supérieures. Nous avons aujourd'hui en France autant de lycées classiques qu'ils en avaient constitué en 1812 pour tout l'Empire, alors qu'il s'étendait de l'Elbe jusqu'au Tibre.

Pour la France, les fondateurs de l'Université n'avaient prévu et voulu que 36 lycées et 5 à Paris : les mêmes chiffres que Richelieu indiquait, deux siècles auparavant, qu'on réclamait à la veille de la Révolution, le véritable nombre des maisons qui doivent préparer à l'enseignement supérieur.

Le malheur fut que Napoléon et ses collaborateurs ne se soient pas alors préoccupés de constituer plus que la Révolution l'enseignement moyen ; ils instituèrent simplement auprès de l'Université un bureau chargé de fournir des professeurs aux institutions libres ou aux collèges organisés par les municipalités ou les particuliers qui en feraient la demande. C'est en cet état que l'enseignement secondaire est passé d'abord à la Restauration, puis en 1830 à la monarchie de Juillet.

A mon sens, s'il y avait alors un enseignement secondaire préparatoire à l'enseignement supérieur, il n'y eut pas de véritable *enseignement secondaire moyen.* Et pour achever de l'établir je vous rappellerai des discussions qui sont déjà loin de nous, mais singulièrement instructives et d'une très grande portée. En 1823, un journal auquel collaboraient MM. Guizot, Jomard, le duc de Broglie, de Rémusat, « les *Tablettes universelles* », s'était préoccupé, comme vous, comme nous, de l'enseignement secondaire et avait mis au concours la question suivante :

« N'y a-t-il pas dans notre système d'instruction publique, entre les écoles primaires et les collèges consacrés aux études classiques (lycées ou collèges royaux), une *immense et déplorable* lacune qu'il serait utile de combler ? »

Il n'y avait alors que 36 lycées : Charles Renouard dont le mémoire parut la meilleure réponse à la question posée : *Considérations sur les lacunes de notre enseignement secondaire,* député en 1830, appuya un projet de M. Guizot, qui avait pour objet de créer des établissements intermédiaires entre les simples écoles élémentaires et les collèges. Cousin avait été envoyé dès 1830 en Allemagne par M. de Montalivet. Saint-Marc Girardin fut envoyé, en 1833, par M. Guizot, pour étudier les écoles *bourgeoises,* distinctes des écoles savantes, pour préparer les écoles *intermédiaires :* c'était le nom qu'ils proposèrent tous deux.

Sur le fond tous étaient d'accord pour dire avec Cousin : « En France, entre l'instruction primaire et celle de nos collèges, il n'y a rien. Un cri s'élève d'un bout de la France à l'autre et réclame quelque chose. »

Il est curieux de retrouver en 1833, exprimée par tous ces hommes si compétents, l'opinion que formulait au lendemain de la Révolution Roger Martin devant le Directoire. L'Empire, en créant les lycées, n'avait pas organisé l'enseignement secondaire. Ce n'était ni son objet, ni son souci.

C'est alors, à cette date précisément, en 1833, que pour remédier à ce mal et combler cette lacune on commit une faute capitale dont nous supportons aujourd'hui encore les effets. A cette erreur décisive je n'ai jamais hésité à attribuer la crise de l'enseignement secondaire. On se préoccupait à juste titre de créer un enseignement secondaire destiné à la moyenne de la nation et qui ne fût plus seulement un enseignement d'exception préparant à l'enseignement supérieur. On le créa et on l'organisa, mais les fondateurs ne s'accordèrent pas sur le nom qu'il fallait lui donner.

Cousin demandait qu'il s'appelât « *enseignement secondaire intermédiaire* » ; c'était également ce que réclamait Saint-Marc Girardin. Les politiques, les ministres ne furent pas de leur avis. M. Guizot n'osa pas donner le privilège de l'enseignement secondaire, tel qu'on le concevait, le titre de collège à cet enseignement *intermédiaire.* Alors il créa par la loi de juin 1833 *l'enseignement primaire*

Il est la sanction d'études modernes, sans doute, mais d'études faites comme les études classiques dans des lycées qui sont par définition des établissements préparatoires aux écoles et aux études supérieures. Si l'on ne change cet état de choses, il est tout naturel et nécessaire que l'enseignement secondaire moderne soit une préparation à l'enseignement supérieur. On n'évitera pas cette conséquence inévitable de la confusion qui s'est établie en 1841 par la faute du législateur.

Pour conclure, la grande erreur commise selon moi depuis 1830 c'est qu'en organisant l'instruction moyenne on n'a pas su choisir entre deux systèmes également faux : placer l'enseignement secondaire, dont on sentait la nécessité pressante, ou dans l'enseignement primaire, même en l'appelant supérieur, ou dans l'enseignement préparatoire aux hautes études dans les lycées ! On s'est décidé pour les lycées, pour les motifs exposés dans un joli article écrit par Saint-Marc Girardin, en 1835: « On se plaint que nous enseignons le latin. Mais nous avons réponse à tout dans l'Université : si vos fils doivent auner de la toile ou labourer la terre, pourquoi les mettez-vous dans nos collèges ? Pourquoi ? disent les parents: sans doute, nous voulons que nos fils soient des marchands, mais nous ne voulons pas qu'ils soient des rustres grossiers. Où voulez-vous que je mette mon fils pour qu'il ait de l'éducation ; à l'école du village, à l'école primaire supérieure, primaire encore? Je n'ai donc que vos collèges. »

Enfin l'Etat qui voyait bien sa faute, mais à qui de plus en plus les familles réclamaient des établissements d'enseignement secondaire, a augmenté sans cesse depuis 1830 le nombre de ses lycées et collèges. La progression a été constante : la monarchie de Juillet en ajoute 18 aux 36 de l'Empire; le second Empire en ajoute 27 et la République 31 depuis 1870. Pour les mêmes raisons des collèges restreints sont devenus des collèges de plein exercice analogues à des lycées, tout prêts à être transformés en lycées ; des collèges ont été créés où il n'y en avait pas : je citerai, par exemple, Saint-Germain-en-Laye, il n'y a pas plus d'un an. C'était fatal. Beaucoup de lycées, de collèges, beaucoup d'écoles primaires; pas d'enseignement secondaire proprement dit.

C'est au milieu de ce courant irrésistible qu'est venue se placer la loi de 1850 sur l'enseignement secondaire libre. Et ceci m'amène à examiner un autre aspect du problème dont je voudrais aussi vous entretenir.

Je prendrai ce problème d'abord, comme les précédents, au point de vue historique. Je noterai un premier point. Lorsqu'en 1789 tout le monde réclamait en France la diminution du nombre des collèges classiques, publicistes, hommes d'État, philosophes, il n'y eut presque qu'une exception. Le clergé de France formait des vœux contraires à ceux de la nation : trente-deux de ses cahiers au moins réclamèrent la création de nouveaux collèges dans les villes, où, selon le clergé de Montreuil-sur-Mer, « les sciences étaient négligées faute d'enseignement». A Grasse, à Vence, le clergé demandait « une loi qui facilite l'établissement des collèges et maintienne ceux qui sont établis ». Le clergé de Mantes précisait davantage : « Dans chaque chef-lieu de bailliage principal (arrondissement), un collège d'humanités, un collège classique. »

Comment expliquer cela? Je crois très important de nous en rendre compte. Il y a d'abord le souci, pour un corps qui a besoin de gens instruits et qui ne peut maintenir sa tradition sans le latin, d'étendre à toute la nation les bases de son recrutement.

Mais il y a autre chose : dès 1686, l'abbé Fleury signalait le travers des Français qui n'a pas changé, exploité par les corporations enseignantes : la vanité, une ambition mal entendue d'entrer dans les fonctions d'église et d'État; on disait alors « les offices ». Le mal est si ancien qu'aux États-Généraux de 1614 on disait : « Les études, ce riche ornement, s'il passe indifféremment par toutes mains, s'abâtardit, et de plus détruit le commerce et les arts, dépeuple l'agriculture, diminue la taille, oppresse l'Église de simonie, l'État d'offices supernuméraires, les finances de gages, pensions et dons, bref pervertit tout le bon ordre. »

S'exempter de l'impôt, se faire donner des places, des emplois, des offices, s'élever de condition, quand de paysan ou d'agriculteur on fait de son fils un curé ou un homme de loi, voilà les tendances du Français déjà au début du XVIIe siècle.

« L'un » dit Fleury, « veut que son fils soit officier de robe; l'autre désire qu'il ait des

chartreux ou des jésuites, au point de vue du bon ton, de l'éducation, des manières, du recrutement. Sans aucun doute la vanité des parents, l'ambition des fonctions, le désir d'une sélection ont, à mesure que l'enseignement secondaire se généralisait, beaucoup contribué au développement des maisons religieuses, en même temps qu'au développement exagéré des études classiques.

Ainsi, pour moi, le nombre des élèves que l'État a attirés dans ses lycées et collèges, nombre trop grand, toujours croissant, est la vraie source, initiale, principale, de la clientèle qui fréquente les établissement rivaux.

Ce n'est pas d'ailleurs la seule : dans l'ancien régime, la vanité ne déterminait pas uniquement les pères de famille à rechercher l'enseignement qui conduisait aux offices, aux charges d'églises. Officiers, magistrats et clergé étaient exempts de l'impôt : l'amour-propre et la bourse étaient saufs. Le latin, qui conduisait à tout, dispensait de tout. L'égalité devant l'impôt, proclamée par la Révolution, ôta beaucoup de prix à l'acquisition des grades. Mais voici que la loi du 27 juillet 1872 sur le recrutement de l'armée, au moment où l'impôt militaire est établi sur toutes les classes de la nation, fait du baccalauréat l'équivalent de plusieurs années de service actif. — Ce seront plus tard les licences, les doctorats, les diplômes d'écoles supérieures. Ce qu'on appelle l'enseignement secondaire, la préparation à l'enseignement supérieur ou cet enseignement supérieur, non plus par les offices qu'il peut procurer, mais en lui-même, par ses sanctions seules, mieux qu'avant 1789, plus sûrement constitue une dispense de premier ordre. Il est probable que les hommes tiennent plus à la vie qu'à l'argent : les parents certainement, quand il s'agit de leur enfant. En 40 ans, de 1810 à 1850, le nombre des élèves dans les lycées s'est seulement doublé; en 20 ans ensuite il s'est triplé. Il était de 30,000 en 1870; 85,000, voilà le chiffre actuel. — En 1876 le voici dans les établissements libres porté à 80,000 élèves, en 1897 à 85,000.

On ne saura jamais assez la part que les avantages faits à l'instruction supérieure par la loi militaire ont eue au développement des maisons religieuses. Deux chiffres suffisent : en 1876, 46,000 élèves, actuellement 85,000. Des institutions, qui existaient à peine en 1850, vingt-cinq ans après commençaient à doubler le nombre de leurs élèves. Les lycées ont profité de cette faveur, mais dans des proportions beaucoup moindres. Et ceci va m'amener à un autre ordre de considérations. Je reviendrai encore aux maisons religieuses. Mais il me faut aborder un dernier aspect du problème : celui du baccalauréat.

Je ne vous ferai pas le résumé de toutes les vicissitudes et de toutes les critiques qu'a subies le baccalauréat. L'un de nos plus illustres prédécesseurs, le savant Cournot, écrivait en 1864 : « A un mal si invétéré, si gangréneux, il faut un remède héroïque : je propose la suppression radicale du baccalauréat, tel qu'il a été institué en 1808 et son remplacement par un certificat du genre de ceux qui se délivrent dans les gymnases allemands à la fin des études. » Vous avez entendu depuis M. Lavisse. On ne peut pas reprocher à l'Université d'aimer passionnément cette institution et pourtant, depuis sa création, elle n'a fait que la développer. « Vous rappelez-vous » disait spirituellement Bersot « cette page où Rabelais raconte comment son procès grandit? C'est d'abord un sac infime, puis, par le gain des gens de justice, il pousse une tête, une queue, des griffes, des pattes : spectacle très réjouissant! Enfin il devient un animal parfait. » Les procès, passe encore : on voit trop l'intérêt des juges sous l'ancien régime. Mais le baccalauréat dont les Facultés souffrent! M. Rambaud était bien leur interprète en proposant de le renvoyer à d'autres jurys. Il est un peu orfèvre : les Facultés perdent leur temps au baccalauréat, mais l'Université l'accroît toujours. Voilà, il faut l'avouer, une singulière anomalie.

Comme vous avez bien fait, messieurs, de ne prendre aucune mesure relativement au baccalauréat, sans vous enquérir de la situation de l'enseignement secondaire! C'est une gangrène, disait Cournot, un abcès qui gonfle. La chirurgie ne guérira rien : il faut atteindre la source du mal qui est dans la constitution de notre instruction publique. Enlevez ce chancre : il en reviendra d'autres. Sur un enseignement neuf, moderne, son nom l'indique, il a déjà paru : le baccalauréat moderne. Permettez-moi d'être assez sceptique en fait de suppression. Je ne sais comment il se fait que

gardé l'arme qu'elle avait fourbie pour se défendre de ceux qui autrefois n'en faisaient pas. C'est pour le coup que définitivement la lutte a été engagée entre les familles et elle. « Mon fils travaille mal : qu'importe s'il est bachelier? — Il travaille mal, dit l'État de son côté. Je l'attends à la sortie. Il rendra compte de dix années de négligence. » Alors on ne sut plus qu'inventer pour que l'enquête fût complète : les professeurs se sont piqués au jeu. Celui qui enseigne l'allemand veut que l'allemand soit représenté à l'écrit, à l'oral. Pour l'histoire, la philosophie, le grec, malheur à l'enfant qui a eu instant de défaillance devant les verbes en μι, auprès de Charles le Chauve! Ce n'est pas un examen, cela; c'est un jugement. Je ne pense jamais au baccalauréat sans me rappeler le mot charmant de Bersot : « Je m'honore d'autres grades, je me félicite tous les jours d'être bachelier. » Et dire que tout cela n'existerait pas, si l'Université n'avait pas invité à l'enseignement supérieur, si elle en avait écarté à temps ceux qui n'en ont ni le besoin ni le goût. Le jour où M. Thiers a déclaré en 1849 que le niveau des études dans les lycées avait baissé déjà par l'encombrement de ses élèves appelés à tort et à travers, le baccalauréat est devenu le grand remède inefficace qui n'a fait que les abaisser plus encore.

Enfin, voici qu'à partir de 1850 commence la concurrence des maisons religieuses, par la liberté. Je me suis expliqué tout à l'heure sur les raisons qui selon moi ont favorisé leur développement. La vanité des familles, leur religion ont formé sans nul doute cette clientèle. Mais les hommes en tout se gouvernent par l'intérêt. L'enseignement secondaire libre n'eût pas réussi dans cette proportion, s'il n'avait trouvé une marque d'État qui établît auprès de sa clientèle la valeur de ses produits. Une maison privée ne vit pas comme un lycée de subventions seulement. Il lui faut le succès, et le succès lui suffit. Quelle aubaine pour elle si l'État lui fournit avec le baccalauréat le moyen de prouver qu'elle prépare à l'enseignement supérieur! Si la statistique avait été faite, on pourrait voir comment, depuis l'institution du baccalauréat moderne, se sont développées en dix années des maisons religieuses primaires à qui l'État a subitement offert l'accès de l'enseignement supérieur et des Écoles. On constatera leur progrès, mieux encore, le jour où les Facultés de droit et de médecine seront ouvertes à leurs bacheliers d'enseignement moderne. Soyez sûrs que nul dans la société actuelle n'a plus contribué que les institutions libres à développer parmi les familles le culte du baccalauréat.

Il y a des dates qu'il ne faut pas perdre de vue. En 1847, le baccalauréat enlevé aux lycées. En 1849, la suppression du certificat d'études, le baccalauréat tenant seul lieu des études secondaires, au profit des institutions libres que la loi Falloux, en 1850, consacre. En 1852, le décret Fortoul établissant que le baccalauréat sera exigé pour les écoles polytechnique, militaire, forestière et l'école de médecine. Plus on donnera de valeur au baccalauréat, pensaient les auteurs de ce décret, plus on favorisera les maisons religieuses. On leur fournit, avec la liberté, une bonne marque de fabrique. C'était le temps où l'on supprimait les *Provinciales* d'un programme dont la préparation leur recrutait une clientèle. Depuis ce jour-là, surtout depuis le moment où le baccalauréat achevant sa course victorieuse a dispensé du service militaire, jamais on n'a entendu une plainte des maisons religieuses. Elles ont eu cependant cinquante ans pour maudire leurs juges. Le jugement les sert trop pour qu'elles le condamnent. C'est l'arme, fournie par l'État lui-même, avec laquelle l'Église soutient et défie la concurrence de l'Université. Et peut-être, mieux que l'Université, s'entend-elle à la manier, quoique l'Université s'y applique parfois au grand détriment des bonnes et vraies études. Ainsi l'intérêt des institutions libres, la concurrence entre ces institutions et les institutions d'État ont définitivement fixé les progrès et le crédit du baccalauréat.

Lorsqu'il faisait, en 1857 déjà, l'histoire et la critique de cet examen, Bersot disait : « Le baccalauréat peut faire du bien, peut faire du mal. » Depuis lors, nous avons bien des fois entendu tout le bien, tout le mal qu'on en dit. Bersot ajoutait : « Il ne peut faire tout le bien, ni tout le mal dont on le croit capable. » Sur cet examen pris en lui-même, c'est ma conclusion. Le baccalauréat n'est qu'une manifestation extérieure, secondaire par conséquent, parfois utile à titre de symptôme d'un mal interne. C'est à ce mal qu'il faut apporter des remèdes prompts et efficaces.

saire, une école normale à Cluny. Mais l'intention était excellente. Il fallait à cette éducation nouvelle des professeurs préparés particulièrement. Enfin, ce fut une initiative louable et qui aurait pu être féconde que la création d'un établissement spécial à Mont-de-Marsan. Pourquoi tout cela cependant n'a-t-il pas abouti ? Parce que ces intentions excellentes ont été démenties par les applications. La plus grande faute a été de laisser toujours cet enseignement nouveau spécial dans les mêmes lycées que l'autre enseignement. Tant il est vrai que toute la question est de savoir si l'on ne condamne pas l'instruction moyenne en la rattachant aux lycées qui préparent à l'enseignement supérieur.

M. le Président. Mais c'est faute d'argent et parce qu'on ne peut pas multiplier indéfiniment les établissements. S'il y a un collège qui vit à peine dans une ville, on hésite à créer un autre établissement qui lui fera concurrence.

M. Bourgeois. Il ne s'agit pas de concurrence ; car le problème consiste à diminuer le nombre des collèges et des lycées classiques et par conséquent à les remplacer par de vrais établissements d'enseignement secondaire.

M. le Président. Quel est le remède pratique ? Supprimeriez-vous les collèges ou créeriez-vous en concurrence des écoles primaires supérieures ?

M. Bourgeois. Je demanderai, pour répondre, la permission de vous lire mes conclusions, parce que je désire les donner avec une extrême précision. Les voici :

Ce que je demande, c'est la constitution à bref délai d'un enseignement secondaire qui ait sa vie propre, ses programmes adaptés aux besoins, aux ressources des élèves qui le fréquenteront, non pas à la carrière qu'ils suivront plus tard. Qu'on transforme, pour l'y établir, la plupart de nos lycées et de nos collèges. Je ne lui voudrais pas d'autre titre que celui *d'enseignement secondaire*. Tous ceux qu'on s'est ingénié à lui trouver ont faussé son caractère et jusqu'ici gêné son développement. Il n'est ni classique, ni moderne, ni primaire, même supérieur, parce qu'il doit être beaucoup plus qu'élémentaire. Il est *l'éducation moyenne*, l'enseignement secondaire enfin.

Il faut d'autre part qu'il ne soit ni professionnel, ni pratique, ni industriel, ni commercial, parce qu'il doit, comme les autres ordres d'enseignement, après avoir donné à ses élèves une instruction générale, leur permettre de se distribuer en autant de professions variées que leurs goûts ou leurs ressources les y inviteront. Ce qui manque en France, c'est une instruction, secondaire, *moyenne* et *générale*.

Nous avons l'enseignement primaire : on ne le conçoit pas comme une préparation à l'enseignement secondaire, ni comme un enseignement spécial à telle ou telle profession. C'est simplement pour toute la nation un enseignement élémentaire général. Nous avons des Universités : on ne les conçoit plus seulement comme des écoles professionnelles, mais comme des établissements scientifiques où l'on travaille, où l'on prend ses grades, comme attestation de son labeur scientifique.

Si nous avons, aux autres degrés, des formes d'enseignement ayant leur fin et leur vie propres, je prétends qu'on peut et doit faire un enseignement secondaire existant pour lui-même et en lui-même. On devrait le quitter environ à quinze ans, muni de connaissances générales étendues, pour entrer, si on se destine au commerce, et faire son apprentissage particulier soit dans une maison de commerce, soit dans une école professionnelle commerciale, ou, si on songe à l'industrie, dans une école industrielle et dans les fabriques.

J'insiste sur ce caractère général qu'il faut donner à l'éducation moyenne, parce que je me sépare, sur ce point, absolument du système de M. Duruy dont j'ai dit tout le bien que j'en pensais d'ailleurs. Grave erreur, selon moi, de songer à un lycée industriel pour une ville industrielle, à un lycée commercial pour une ville de commerce. Est-ce qu'au Havre, à Marseille, chacun dans la classe moyenne se destine nécessairement au commerce ?

Je ne saurais trop haut et trop nettement condamner l'assimilation que j'entends faire chaque jour entre l'éducation professionnelle et l'instruction secondaire.

L'enseignement secondaire doit faire d'abord des hommes cultivés, des hommes surtout : l'enseignement professionnel est autre chose. Et le problème est justement de savoir comment constituer, à la moyenne de la nation, cette culture générale, « humaine », si je puis dire.

notre langue. Je me rappelle avoir été amené à expliquer à un enfant qui se préparait au certificat d'études primaires, la formation latine de notre langue. Combien, s'il avait eu quelque notion du latin, il m'eût été plus facile de lui expliquer comment, très simplement, le français était né du latin.

Au point de vue pratique, croit-on indifférent, pour des jeunes gens à qui l'on prépare une culture moyenne, d'avoir une connaissance du latin qui leur permettra de comprendre aisément plus tard le roumain, le portugais, l'espagnol et l'italien? Je recommande ce point de vue aux gens très pressés de substituer à une langue dont procèdent cinq langues bien vivantes une langue vivante telle que l'allemand ou le russe.

J'ajouterai que, pour moi, le latin a une grande valeur d'éducation en général, et particulièrement pour les citoyens libres d'une grande république; certes, je ne regrette pas ce que j'ai appris de latin dans ma jeunesse, pour le grand enseignement de liberté que nos maîtres autrefois savaient dégager de leurs leçons sur l'antiquité.

Peut-être la philologie a-t-elle fait un peu tort à cette sorte d'éducation; peut-être lui a-t-on substitué un enseignement trop scientifique? Il y a une chose certaine du moins : depuis le xvi[e] siècle jusqu'à nos jours, depuis la Renaissance l'école classique a été dans une large mesure l'école de la liberté. Le commerce des Latins est à mes yeux aussi nécessaire que l'enseignement de l'histoire, de la morale, des lois civiles à l'éducation du citoyen. Nous nous diminuerions, c'est ma conviction absolue, et la liberté peut-être avec nous, par cette suppression radicale des études latines.

M. le Président. Vous n'êtes pas d'accord avec le testament politique de Richelieu; nous sommes loin des deux écoles latines par évêché.

M. Bourgeois. Permettez-moi. Ce que Richelieu voulait réduire, ce n'était pas le latin dans les collèges, mais les études latines et grecques, les collèges préparant à l'enseignement supérieur. Moi aussi.

M. le Président. Vous supprimez le grec?

M. Bourgeois. Je le supprime dans l'enseignement secondaire qui doit être la culture moyenne. Je le maintiens ailleurs, et voici comment. Mais je concluerai, si vous le voulez bien, au sujet de notre enseignement secondaire *moyen* d'abord.

Pour les sciences, je voudrais que l'attention portât sur les sciences physiques, chimiques et naturelles — j'y range la géographie — sur les mathématiques seulement pour ce qui importe, après les éléments, à la pratique de ces sciences.

D'autres plus autorisés que moi seront sans doute appelés à vous fournir des données et des programmes scientifiques plus précis. Ce que je me permettrai de vous faire remarquer, c'est que ce plan d'une éducation moyenne se rapproche, moins le grec, tellement de notre enseignement actuel qu'il suffirait de modifier assez peu ses programmes et la répartition de ses études. On commence le latin en sixième vers onze ans; il suffirait de supprimer les classes préparatoires au baccalauréat : mathématiques élémentaires, rhétorique et philosophie. Le temps n'est pas si loin où elles étaient très peu nombreuses, pour qu'on n'ait besoin d'aucune révolution. Pour les maîtres peu de changements : aux enfants de dix à douze ans (classes inférieures) des professeurs licenciés d'anglais et licenciés ès lettres — dans les classes supérieures, des agrégés de sciences et d'anglais; des agrégés de lettres,— grammaire et lettres réunies, comme le demandait M. Croiset.

Loin d'être réduit, le nombre de ces établissements d'enseignement devra être augmenté, ou mis tous d'abord, collèges et lycées, sur le même rang. En passant, je vous signalerai un mal profond à guérir. S'est-on jamais demandé pourquoi Laon, avec 13.000 habitants, avait obtenu un lycée, des agrégés; pourquoi Dunkerque avec ses 40.000 habitants, Boulogne, avec ses 45.000 habitants, étaient encore réduites à leurs collèges, à des licenciés? Pourquoi Lisieux, 18.000 habitants, avait un collège; Alençon, 18.000; Coutances, 8.000; Pontivy, 9.000, des lycées? Ce que je ne vois pas bien non plus, c'est pourquoi Coutances, avec ses 8.000 habitants, a un grand lycée, et Pont-Audemer, avec ses 4.000, pas même un collège? Pourquoi Marseille, avec plus de 450.000 habitants, n'a qu'un lycée, et Paris, qui a juste à peu près six fois la population de Marseille, 16 lycées? Il semble que tout cela se fasse au hasard, par tradition, sans aucune méthode.

au concours, c'est-à-dire ouverts à ceux-là seulement, quels que soient leur fortune, leur origine ou leur passé, qui ont véritablement les qualités nécessaires pour suivre avec profit, plus tard, des études d'enseignement supérieur.

On me répondra : Le concours à douze ans! Oui, je prétends que c'est à douze ans qu'il faut des concours et une sélection. Que se passe-t-il dans le régime actuel? La France est le pays des concours : baccalauréat qui, dans une certaine mesure, est un moyen de sélection; concours d'entrée aux grandes écoles, concours pour les administrations. Qu'advient-il des concurrents malheureux qu'on a laissés s'engager jusqu'à dix-huit ou dix-neuf ans, par les classes préparatoires à l'enseignement supérieur, vers ces grandes écoles, où ils n'entrent point ?

Le lendemain de leur échec, leur jeunesse est déjà comme perdue ou déviée, beaucoup de nos collègues vous l'ont dit déjà, et je le faisais remarquer à propos de l'insuffisance de leur culture primaire. Voilà des hommes désemparés, impropres à la vie parce qu'ils ont été trop longtemps préparés à une tâche qu'ils ne rempliront pas.

C'est le plus grand service que l'on puisse rendre à cette jeunesse de lui éviter la longue attente, la préparation stérile de concours qu'elle ne passera qu'à vingt ans, d'opérer vers douze ans entre elle la sélection nécessaire.

M. le Président. Il y a pourtant des jeunes gens qui, à douze ans, étaient tout à fait insuffisants, et qui cependant, vers dix-huit ans, ont pu se développer et devenir plus tard soit des avocats, soit des médecins d'élite. Il serait bien grave d'arrêter une vocation à douze ans.

M. Emile Bourgeois. Si vous voulez bien me permettre d'achever cet exposé, que j'ai d'ailleurs bientôt fini, vous allez voir combien j'ai tenu compte de l'objection que vous me faites. Certes, il faut prévoir qu'à douze ans, des enfants peuvent n'être pas en état de marquer ce qu'ils seront plus tard : développement physique incomplet, paresse d'esprit, difficultés de famille, que sais-je? A tous ces enfants qui ne seraient pas entrés dans les lycées classiques par le concours, il faut réserver le moyen, lorsqu'ils auront achevé le cycle ordinaire de leurs études secondaires, de se diriger encore vers le baccalauréat, les grandes écoles et les « hautes études ». Il faut qu'ils ne trouvent pas définitivement porte close. Le plus simple m'a paru d'avoir recours, pour les aider, aux Facultés qui, dans beaucoup de villes, — j'excepte Paris qui ne doit jamais servir d'exemple quand il s'agit de réformes, — à Clermont, Besançon qui ne sont pas encombrées d'élèves. Dans ces facultés qui, pour cette même raison, à l'heure actuelle, ne rendent pas tous les services qu'elles pourraieut rendre, on pourrait instituer le système qui a été si bien accueilli des futurs candidats aux études de médecine.

La substitution au baccalauréat ès sciences restreint du P.C.N ; l'obligation pour les médecins d'un stage à la Faculté des sciences, fournissent les modèles de ce que pourrait être la préparation à l'enseignement supérieur dans les Universités, en dehors des lycées. Une solution de ce genre, appliquée aux études littéraires ou juridiques, permettrait de ne pas écarter à jamais des hautes études les enfants qui n'auraient pas été préparés à l'avance par les lycées classiques. Trois ans d'études auprès des facultés, de quinze à dix-huit ans, une année commune à tous, deux années spéciales soit pour les lettres, soit pour les mathématiques pures, soit pour les sciences physiques et naturelles fourniraient à tous les ordres d'enseignement supérieur de bons étudiants à côté de ceux qui en auraient eu l'accès par leurs études faites dans les lycées classiques.

Ce système me paraît présenter un dernier avantage, de tous le plus considérable, celui de sauvegarder contre la concurrence les intérêts de l'Université, de l'Etat enseignant, sans porter atteinte à la liberté, en maintenant même ce qu'elle peut avoir de juste en droit, d'utile en fait; l'avantage de résoudre aussi justement le problème du baccalauréat qui y est si intimement lié.

Nos lycées, les lycées classiques, établissements d'exception, confèreraient le baccalauréat. Mais, d'autre part, Universités catholiques ou Universités de l'Etat, recevraient indistinctement, comme pour la licence et le doctorat, le droit de préparer leurs élèves au baccalauréat; la liberté serait conservée pleine et entière aux établissements ecclésiastiques. Le baccalauréat reprendrait son véritable caractère de grade subordonné à un stage dans les Universités, d'examen réduit aux matières qu'on y enseigne, de constatation d'études faites par un commerce régulier entre le professeur et l'élève. La réforme pourrait être bienfaisante et décisive. La préparation au

baccalauréat, comme le baccalauréat lui-même, changerait de nature. Il y aurait moins d'établissements industriels et plus de vraies écoles. Et à ce propos, en concluant, je vous demanderai la permission d'appeler votre attention sur un un dernier point qui vous frappera comme il m'a depuis longtemps frappé.

La loi qui a organisé l'enseignement primaire n'a point supprimé les écoles libres, mais a imposé aux directeurs et maîtres de ces écoles des conditions d'âge et de capacité prescrites par la loi du 30 octobre 1886, les mêmes qu'aux instituteurs publics. — La loi qui a organisé l'instruction supérieure (12 juillet 1875) a prescrit à ces établissements des conditions d'installation scientifique, à leurs maîtres des grades qui les mettent dans la même situation scientifique que la moins bien pourvue des facultés de l'État.

Pour être maître dans l'enseignement primaire, il faut être pourvu du brevet; pour être professeur de l'enseignement supérieur, il faut avoir pris son doctorat.

Au contraire, s'il s'agit d'enseignement secondaire, les obligations de cette sorte sont à peu près nulles. Nous en sommes restés, sauf quelques modifications insignifiantes, à la loi de 1850. Pour être directeur, il suffit d'avoir, non pas même le baccalauréat, mais le certificat d'enseignement secondaire, qui sert à nos maîtres élémentaires dans les lycées; pour être professeur ou surveillant, aucune condition ni d'âge, ni de capacité. — La Chambre a été saisie de cette question.

La loi préparée par elle n'est pas encore votée au Sénat, encore moins promulguée. Et dans ce projet même, insuffisant à mon sens, le baccalauréat seul est exigé, ce qui n'est pas l'application de la règle prescrite dans les autres ordres d'enseignement. Dans l'enseignement secondaire, à l'heure actuelle, presque tous nos professeurs de collège sont licenciés, presque tous les principaux également. Dans les lycées, presque tous les professeurs sont agrégés; il y a même des professeurs de rhétorique et de philosophie qui sont docteurs ès lettres.

Cet état du personnel enseignant dans les établissements universitaires, qui a pour conséquence de charger le budget, de créer le déficit que l'on constate dans les lycées, mais aussi d'élever le niveau de leurs études, appelle une loi qui oblige l'enseignement secondaire libre à se pourvoir de professeurs de même mérite que ceux de l'État. On ne peut accepter plus longtemps qu'il soit plus aisé d'être professeur de rhétorique dans un collège de jésuites, à meilleur compte, qu'un pauvre maître primaire dans une école congréganiste. C'est pourtant la situation présente. Elle doit être modifiée sans délai; les maisons religieuses doivent être, par rapport aux lycées, comme les instituts libres par rapport aux universités de l'État, comme les écoles libres par rapport aux écoles primaires publiques.

Il n'y a là aucune intention de persécution: ce ne sera qu'une mesure de justice et d'équivalence, une bonne règle tout simplement, un principe de concurrence à armes égales.

M. le Président. Nous vous remercions vivement, monsieur Émile Bourgeois, de votre déposition si nourrie et si substantielle.

Déposition de M. A. ESPINAS

M. le Président. Monsieur Espinas, vous êtes doyen honoraire de la Faculté des lettres de Bordeaux et chargé de cours à la Faculté des lettres de l'Université de Paris. Vous êtes président du jury d'examen du baccalauréat moderne, nous serons heureux de vous entendre sur cette question. Mais voudriez-vous nous dire auparavant ce que vous croiriez avoir à dire sur les points que vous avez pu choisir dans le questionnaire?

M. Espinas. Il ne me semble pas que la crise dont on parle tant, soit niable. Il est certain que la formation, à côté de l'enseignement de l'État, d'un enseignement qui réunit un personnel de 85.000 élèves, est un fait considérable. Je ne crois pas cependant que ce changement de rapport entre l'enseignement de l'État et l'enseignement libre, qui est en réalité l'enseignement ecclésiastique, — car le nombre des élèves qui appartiennent

à l'enseignement libre laïque diminue chaque année — s'explique par une défaillance de l'enseignement secondaire public.

Au contraire, selon mon jugement, l'enseignement de l'État est en progrès sur presque tous les points. Je l'ai bien connu autrefois, puisque j'ai été interne dans un lycée (en province et à Paris) pendant dix ans et professeur de lycée pendant onze ans; depuis, je ne l'ai pas perdu de vue, un professeur de faculté étant bien placé pour suivre, ne serait-ce que par les maîtres répétiteurs, ses anciens élèves, disséminés dans tout le ressort académique, la vie des lycées et des collèges presque au jour le jour, et je n'ai pas cessé de l'apprécier dans ses résultats comme examinateur au baccalauréat dans les divers jurys. Je ne vois pas que sur aucun point essentiel cet enseignement soit en état d'infériorité.

La cause, non point de cette désertion, mais de ce défaut d'accroissement, me paraît être extérieure. Je suis d'accord sur ce point avec un certain nombre de professeurs de différentes parties de la France que j'ai entretenus de ce sujet et qui eussent pu me dire avec confiance leur pensée si elle avait été autre.

La cause, c'est un grand mouvement d'opinion qui se fait en dehors de l'Université, sur lequel l'Université ne peut rien, c'est un de ces vastes entraînements qui se produisent comme périodiquement dans ce qu'on appelle la conscience sociale française, entraînement dû lui-même à des causes multiples. Si on peut y remédier, c'est plutôt par une action venue de haut, qui serait capable de changer à la longue l'état de l'opinion dans ce pays, que par des réformes opérées au sein de l'Université et dans ses programmes. Faites-nous de bonne politique, pourrions-nous dire au Parlement, et nous aurons des lycées prospères.

M. le Président. Préparez-nous de bons législateurs!

M. Espinas. Tout se tient, en effet, et les phénomènes sociaux ont les uns sur les autres une action réciproque. Je crois qu'il faut, pour beaucoup de ce qui existe, se résigner au fait accompli; en tout cas, il ne faut pas penser à changer instantanément l'état de choses actuel.

Les mesures de coercition seraient, ce me semble, inefficaces. Cette oscillation de l'opinion finira; nous pouvons seulement faire nos efforts pour en hâter le terme. On ne préparerait pas le triomphe final de la liberté par l'emploi de moyens où elle ne se reconnaîtrait pas.

Ce n'est pas sans doute pour que je vous dise ces choses que vous m'avez appelé; mais vous me permettrez de vous soumettre une crainte que j'éprouve, quand j'entends parler de mesures de coercition applicables à l'enseignement libre, une crainte au sujet des conséquences que ces mesures pourraient avoir dans nos lycées et, ici, je suis dans la sphère de ma compétence. Je suis persuadé, ayant été professeur de philosophie pendant longtemps, que, si j'avais eu dans ma classe un certain nombre d'élèves venant de l'enseignement ecclésiastique, dans une proportion qui maintenant serait considérable, — car, si on donne suite au projet qui consiste à contraindre les élèves des plus hautes classes des maisons ecclésiastiques à fréquenter les lycées, il y aurait probablement autant d'élèves venant des maisons ecclésiastiques que d'élèves appartenant à la maison, quelquefois plus, — je dis que, comme professeur, je me sentirais entravé; je parle surtout des professeurs d'histoire et de philosophie, qui seraient étroitement surveillés, qui sauraient qu'aussitôt après la classe, toutes leurs paroles sujettes à discussion seraient portées à l'évêché, publiées ensuite et commentées par la presse réactionnaire.

Et quelle parole en de certains moments n'est pas sujette à discussion? On voudrait faire des sacrifices à la paix et peu à peu tout ce qui a un sens et une portée disparaîtrait de ces leçons. Un enseignement ainsi émasculé perdrait toute vertu. On arriverait de la sorte, non pas à laïciser les maisons ecclésiastiques, mais à cléricaliser les lycées. Résultat médiocre. Notre enseignement a besoin de liberté; il est destiné à un auditoire confiant qui lui est envoyé par des familles libérales, non à celui qu'on lui amènerait de force et qui serait incessamment, à moins que le professeur ne capitulât, à l'état de résistance et d'hostilité. On aboutirait, en fin de compte, à la ruine de la liberté de l'enseignement dans les maisons mêmes de l'État.

Si la cause de la crise est surtout extérieure à l'Université, ce n'est pas une raison pour que nous ne cherchions pas les perfectionnements désirables, possibles dans notre enseignement secondaire public. Voici, suivant les indica-

règlements, avec les droits définis des personnes, comme cela est juste, mais avec des hostilités déclarées et les menaces d'une presse anonyme. En soutenant les proviseurs, en leur assurant une situation enviable et respectée, tous les pouvoirs publics contribueront à accroître le prestige des maisons d'éducation de l'État.

Quant aux rapports des chefs d'établissement avec les professeurs, il y aurait sans doute avantage à ce que les réunions des conseils fussent multipliées, mais pas trop, et à une condition. J'ai fait jadis partie de beaucoup de conseils; dans ce temps-là, ils n'avaient pas d'attributions définies. Nous nous réunissions sans avoir rien à faire de précis, sans avoir à prendre aucune décision, de sorte que nous n'avions trop souvent pas d'autre souci que de taquiner le proviseur et d'empiéter sur ses attributions les plus évidentes. C'était une perpétuelle discussion qui devenait vite personnelle, amère de part et d'autre, et qui n'était pas pour le bien de la maison. Je crois qu'il y a eu un progrès décisif, du jour où M. Rabier a établi des conseils de discipline dans lesquel les professeurs sont appelés à décider sur des questions qui leur sont normalement soumises.

On parle, dans le questionnaire, de l'adjonction de personnes du dehors aux conseils de lycée. Mon expérience ne m'incline pas vers cette solution. Les personnes du dehors n'apportent pas, en général, une compétence suffisante dans les choses de l'enseignement, qui sont spéciales.

L'appui qu'on penserait obtenir de ces personnes pour la prospérité de la maison me paraît fort incertain; ce n'est pas la présence de deux ou trois amis du dehors dans le conseil d'une maison d'enseignement, qui peut faire le succès de cette maison; c'est la notoriété, qui s'attache vite aux bons administrateurs, car l'administration du lycée, dans les villes de population limitée surtout, mais même dans les autres, est l'objet d'une attention suivie; et tant qu'il y aura des examens, le sort de chaque candidat sera commenté avec passion dans les conversations des mères de famille.

Il serait donc peut-être préférable que les professeurs seuls fissent partie de ces conseils; d'abord des conseils de discipline. Dès maintenant je crois que cette réforme porte des fruits excellents. En second lieu, il n'y aurait pas d'inconvénient à ce que les professeurs fussent appelés à traiter des intérêts matériels de la maison. On a pris comme point de départ la séparation jalouse du matériel et du spirituel. Les professeurs n'ont pas à dire un mot sur les intérêts de la maison, même en ce qui touche au bien des élèves; par exemple, s'ils trouvent que l'eau n'est pas bonne, que la classe est mal chauffée ou mal aérée, ils n'ont rien à dire.

M. le Président. Aujourd'hui cela regarde le bureau d'administration. Vous voudriez faire entrer des professeurs dans ce bureau d'administration qui comprendrait des éléments différents?

C'est l'idée même indiquée dans le questionnaire, que vous critiquiez tout à l'heure.

M. Espinas. Pendant un court voyage en Angleterre, je m'entretenais avec des professeurs des universités anglaises de l'*University Extension movement*. On sait que ce sont ces professeurs qui forment le comité directeur de l'*Extension*. Je leur disais : « Quel plaisir pouvez-vous avoir d'administrer cette vaste entreprise de cours mobiles, avec tous les intérêts et les questions de détail qu'elle soulève? Est-ce que cela ne vous détourne pas de vos travaux ? »

Ils m'ont répondu : « L'administration nous intéresse : il ne faut pas que le professeur soit exclusivement un homme d'étude, il faut qu'il reste un homme pratique, qu'il se mêle à la gestion des affaires de son corps et de sa maison. » Je crois que les professeurs gagneraient beaucoup à devenir par là et dans cet esprit les collaborateurs de l'administration des lycées. Du reste, cela n'est pas du tout contraire aux principes acceptés par le législateur dans la constitution de l'Université, puisque depuis le haut jusqu'en bas de l'organisme universitaire, on voit un conseil à côté des pouvoirs exécutifs. *Miscuit principatum et libertatem.*

II

Je ne dirai qu'un mot des programmes d'études. Je ne pense pas qu'il y ait intérêt à varier les programmes suivant les régions, si ce n'est pour l'enseignement des langues. Comme l'enseignement secondaire est d'ordre général, il me semble que tous ceux qui y entrent ont intérêt à suivre les mêmes études, sauf en ce qui concerne les langues ; dans les lycées du sud-ouest, on a plus d'intérêt à apprendre l'espa-

gnol, dans ceux du sud-est, l'italien, et ainsi de suite.

Est-ce la faute des programmes? Les plus jeunes élèves sont souvent surchargés de devoirs. J'ai constaté le fait à plusieurs reprises. C'est une question entre pédagogues, que la proportion qu'on doit attribuer aux devoirs écrits et aux exercices oraux. En Allemagne, cette proportion est inverse de ce qu'elle est chez nous : on y fait beaucoup d'explications; l'élève passe, pour ainsi dire, toutes ses heures actives en classe, il fait très peu de devoirs. Chez nous, on tend à rendre les classes courtes et à allonger les devoirs. J'ai vu des petits élèves occupés jusqu'à dix heures du soir dans la famille, et j'ai souvent entendu les mamans se lamenter de cet état de choses et dire : « Si je ne l'aidais pas, ce pauvre enfant finirait encore plus tard. » Or le professeur n'en est pas allégé; au contraire, il lui faut corriger ces devoirs. Je crois donc qu'il y aurait intérêt à multiplier les exercices oraux et à faire l'éducation de l'esprit autant que possible par des conversations, sans surcharger les élèves d'écriture.

Cette méthode exige une grande habileté pédagogique et, en effet, en Allemagne la formation pédagogique des professeurs est l'objet de grands soins. On la néglige totalement chez nous, sauf à l'agrégation d'histoire.

D'ailleurs, dans l'enseignement secondaire classique nous abusons de l'écriture. Tout professeur de lettres est soit un auteur, soit un auteur manqué ou en espérance, et comme tout système d'éducation repose sur ce principe qu'on veut faire des semblables à soi-même, — les prêtres tendent inévitablement à faire des prêtres, — le professeur, dont l'idéal est de publier de bons livres, veut avant tout préparer à son pays des écrivains remarquables. Moins d'écritures, un peu plus d'exercices oraux, qui n'exigent pas autant d'efforts, mais qui, par la liberté même qu'ils permettent, peuvent être plus prolongés et sont aussi éducatifs. Voilà un de mes vœux.

Il est regrettable que dans notre enseignement secondaire il n'y ait pas de place pour des voyages à l'étranger. Lorsque la famille y est disposée, elle n'en trouve pas le moment. Les vacances ne suffisent pas; un séjour plus prolongé est le plus souvent nécessaire. Les classes des gymnases allemands ne correspondent-elles pas d'assez près avec les nôtres pour qu'une équivalence soit admise? Ne pourrait-on pas tenir compte, dans les examens de fin d'études, de ces séjours avec assiduité scolaire dûment constatée en pays étranger? La question mérite peut-être d'être étudiée : nos cadres sont peut-être trop rigides.

Il n'y a pas non plus grande place, dans notre système d'enseignement secondaire, pour les exercices physiques, pour les jeux. Le jeu, dira-t-on, n'a pas besoin d'être réglementé; s'il cesse d'être libre, il devient insupportable. Je crois cependant que le jeu a besoin d'une organisation; il faut qu'on le suscite, qu'on le favorise, qu'on lui fournisse le temps, l'emplacement, les appareils; une épreuve à laquelle j'ai assisté dans le ressort de Bordeaux me paraît avoir eu les plus heureux effets.

A Paris, nous ne voyons que ce qui se fait à Paris; il y a une tendance à oublier ce qui se fait en province. M. Maneuvrier a fait un article fort intéressant sur la question des jeux, il n'y est question que des jeux pratiqués par une seule ligue. Une ligue d'éducation physique, qui embrasse presque tout le sud-ouest, a été involontairement passée sous silence par l'auteur à qui des renseignements incomplets avaient été fournis. J'ai envoyé à la Commission d'enseignement une notice sur ce qu'a fait cette ligue, *quorum pars* aliqua *fui* pendant les dix dernières années; nous avions organisé des lendits qui avaient donné des résultats merveilleux. Non seulement les muscles ont été développés, j'ai des photographies de très beaux dos et de très belles cuisses de lutteurs pendus à la corde de traction (car ces jeunes gens n'étaient pas des garçons fluets, hâves, malingres : ils auraient fait envie aux équipes de Rugby et de Harrow), mais un entraînement moral a été tenté : les *équipes* se gouvernaient elles-mêmes, la responsabilité de la conduite de chacun pesait sur tous; il y avait une note donnée à l'élément moral, à la tenue dans l'ensemble des épreuves; le chef était élu, et il avait une autorité considérable sur ses *hommes*. Cette discipline volontairement acceptée n'est-elle pas un des éléments essentiels de l'éducation?

En général, les répétiteurs, conseillés par deux recteurs très sympathiques à l'œuvre : MM. Ouvré et Couat, laissaient le champ libre aux chefs d'équipe; ceux des maîtres qui aimaient l'œuvre s'y associaient, ils jouaient avec les élèves à ces grands jeux compliqués,

faits de combinaisons et de tactique. Il arrivait même que les élèves internes choisissaient le maître d'étude comme président effectif; dès lors c'était la paix faite, il n'y avait plus de lutte ni ouverte, ni sourde, contre le répétiteur, il était devenu le chef volontairement accepté et l'ami. En général, tous ces jeux organisés, réglementés par la ligue, loin d'être une cause de désordre dans la maison, y introduisaient l'ordre et la bonne humeur.

Je ne vois pas pourquoi on ne ferait pas ailleurs ce qui a été fait dans le Sud-Ouest. Je dois nommer un homme qui a été pendant plusieurs années l'unique promoteur de ce mouvement, le docteur Tissier; il s'y est donné avec un enthousiasme extrême et une ardeur désintéressée. Dans les autres régions, d'autres initiatives ont surgi, je le sais; l'Administration supérieure a partout favorisé ces efforts et les a groupés de son mieux. Là encore, l'enseignement secondaire est en progrès et nous n'avons qu'à souhaiter longue durée à ces institutions naissantes.

III

J'arrive à la formation du personnel enseignant.

On ne peut mettre en question l'existence de l'agrégation, c'est une institution trop ancienne et trop forte; il me sera peut-être permis de soumettre à ce sujet quelques remarques à la Commission. L'agrégation est un concours — comme tous les autres — extrêmement aléatoire; il suffit qu'on ait mal à la tête, qu'on soit mal disposé, que, si on est sur le point de devenir père de famille, votre femme accouche pendant ce temps-là, pour que, si vous jouez votre dernière carte, vous soyez à jamais exclu. C'est toute une existence frappée pour un accident. Cela est grave.

Pour l'agrégation de philosophie où Dieu et l'âme sont en question, cela se complique de malentendus dogmatiques toujours possibles. M. Ravaisson, président du jury pendant de longues années avant et après 1871, a déclaré que s'il avait été président cette année-là je n'aurais jamais été agrégé. Assurément le jury actuel de l'agrégation de philosophie est incapable de la moindre intolérance, mais les majorités tendent involontairement à empêcher des majorités nouvelles de se former à côté d'elles. Il pourrait y avoir dans l'avenir des accidents dus à des dissidences de doctrines, de méthode et même de langage. Il est très fâcheux que le sort d'un professeur, et pour toute la vie, repose sur des combinaisons d'événements aussi hasardeuses.

L'agrégation date du XVIII[e] siècle; elle a été créée au moment où, les Jésuites chassés, on se demandait comment on allait les remplacer; l'agrégation de philosophie notamment remonte à cette époque. On croyait que, tout homme étant avant tout une raison, lorsqu'on sollicite cette raison à fonctionner sur une question quelconque, elle fonctionne toujours normalement. Dans toutes les circonstances, sur tous les sujets, on disait : Pour avoir la valeur d'un homme, on a qu'à le faire venir un jour donné, à lui poser une question et même beaucoup de questions. De sa réponse dépendra l'appréciation de sa valeur.

Cette théorie n'est pas psychologique. L'homme n'est pas toujours une raison raisonnante, il est soumis à bien des influences accidentelles. Et toutes les capacités ne se révèlent pas dans un concours. En ce qui concerne la capacité professorale, il faut se défier de l'appréciation qui porterait exclusivement sur les facultés d'assimilation, d'élocution et d'invention littéraire, les seules qui se fassent pleinement jour dans une épreuve de cette nature. C'est surtout au commencement de la seconde période de la vie, quand on n'est plus un enfant, qu'on n'est pas encore un homme fait, lorsqu'on a subi un entraînement suffisant, c'est alors que parfois une merveilleuse virtuosité se développe chez certains sujets sans être le gage assuré de qualités solides pour l'avenir. L'agrégation est surtout une prime donnée à cette virtuosité. On y réussit jeune, et c'est une remarque à faire qu'à mesure qu'on prend plus d'expérience dans l'enseignement, qu'on est meilleur professeur, on devient moins apte à réussir au concours qui donne le brevet de professeur. Il arrive que des professeurs qui ont été agrégés avec succès sont, tout au moins pendant un certain temps, des professeurs insuffisants, pour ne pas dire médiocres, soit qu'ils soient trop ambitieux, soit qu'ils n'aient pas les qualités pédagogiques essentielles. L'agrégation n'est donc pas toujours la mesure exacte de la valeur du professeur.

Il est donc désirable que les hasards qui peuvent se produire et frapper d'une façon si

cruelle certains candidats très méritants soient compensés d'une autre façon. Je vois certaines manières de corriger le sort. D'abord le doctorat. Lorsqu'un candidat à l'agrégation a échoué et qu'il a une certaine énergie, le désir de réussir, de continuer à mériter des titres, il prépare une thèse. Il est regrettable que, dans l'enseignement secondaire, le doctorat ne confère aucun avantage. Il n'y a point de règles qui autorisent le ministre à tenir compte à un professeur de son doctorat; vous n'êtes pas agrégé, vous n'êtes rien.

Tous les esprits ne se développent pas aussi vite. Des tardifs peuvent dépasser les autres. Il est regrettable surtout que les mérites professionnels ne puissent pas entrer en ligne de compte au point d'équivaloir, dans des cas rares, mais dans certains cas, à l'agrégation. C'est le *lasciatè ogni speranza*. Vous n'êtes pas agrégé, vous végéterez toute la vie dans un emploi inférieur. S'il peut y avoir, et nous croyons que cela peut se rencontrer en effet, des professeurs de mérite qui ne sont pas agrégés, la commission ferait œuvre de justice en leur offrant un moyen de compenser cette infériorité parfois accidentelle. C'est ce qui a été fait dans l'administration des ponts et chaussées.

M. Henri Blanc. Un professeur qui est docteur ès lettres ou ès sciences ne peut pas être titulaire ?

M. Espinas. Il peut l'être dans un collège, mais non dans un lycée.

M. le Président. Il est chargé de cours.

M. Espinas. C'est en quelque sorte par faveur qu'il est appelé dans un lycée.

M. Henri Blanc. Il semble que le doctorat est un grade supérieur à l'agrégation.

M. le Président. Ils ne sont pas du même ordre.

Quelle est votre pensée sur la multiplicité des agrégations et sur la spécialisation de plus en plus grande qu'elle impose aux professeurs?

M. Espinas. Je ne vois pas d'inconvénient à ce que les concours supérieurs soient spécialisés. En particulier, je crois que ce qui s'est fait en ce sens pour les ordres d'agrégation que je connais le mieux est avantageux. Mais je ne puis que vous donner une impression, je n'ai pas assez étudié la question pour en parler ici.

En ce qui concerne le rôle des professeurs dans nos maisons d'éducation secondaire, il arrive qu'ils sont quelquefois un peu indifférents aux succès de la maison, un peu individualistes; mais je crois que la mesure dont M. le Président parlait tout à l'heure, leur introduction dans le conseil d'administration du lycée, pourrait diminuer cette indifférence, leur faire mieux comprendre la nécessité de s'entendre les uns avec les autres, même pour les questions d'enseignement. J'ai souvent constaté que les élèves recevant de divers professeurs des devoirs multiples ne savaient auquel entendre et étaient obligés de répondre : « J'avais hier soir ou ce matin un devoir ou une leçon pour un autre professeur. Je n'ai pas pu me mettre en règle. — Cela m'est égal, reprend le maître ; je ne sais pas ce qui se passe ailleurs, il faut m'apporter mon devoir et savoir ma leçon. » Tous devraient s'inquiéter de ce qui se passe autour d'eux. Cette entente est désirable; elle ne peut se faire que dans les réunions dont j'ai parlé, et qui doivent être multipliées, à condition qu'elles aient un objet défini.

La coopération des professeurs à l'œuvre de l'éducation peut se faire de bien des manières. Les professeurs de sciences peuvent faire des promenades, des visites aux établissements industriels, les professeurs de lettres et d'histoire peuvent diriger des visites aux musées, aux monuments, des excursions aux environs. Cela est facile si les professeurs le veulent. Ils peuvent participer aux jeux, aux exécutions musicales. Tout cela serait désirable. Je ne connais pas le moyen de déterminer les professeurs à le faire; quelques paroles tombées de la tribune du Sénat ou de la Chambre pourraient peut-être hâter la généralisation de ces bonnes habitudes, déjà établies, à ma connaissance, dans plusieurs lycées du ressort de Toulouse.

IV

J'arrive au baccalauréat. Après de longues réflexions et une étude aussi objective que possible des données de la question, mon parti est pris. Je ne crois pas qu'il puisse être supprimé. Le lendemain de sa disparition, des examens seraient placés à l'entrée des diverses carrières. Ces examens auraient nécessairement une partie générale. Ils seraient la monnaie du baccalauréat. Comment seraient-ils

passent avec beaucoup plus de précision et de soin que dans notre jeunesse, où les programmes étaient moins bien tracés, moins bien définis. Mais je me borne à constater que l'état actuel n'a rien de critique. Les choses marchent sans qu'il y ait aucune raison grave de revenir sur le système adopté.

M. le Président. Sauf à Paris, où il y a surcharge.

M. Espinas. Peut-être.

M. le Président. Ce qu'on nous a dit de la façon dont le baccalauréat est passé serait très frappant. Les professeurs ne peuvent même pas écouter les candidats, parce que quatre professeurs parlent en même temps.

M. Espinas. Oui, cette simultanéité des épreuves dans la même salle est déplorable quand les professeurs ne réussissent pas à régler leur voix. D'autre part, il faut le dire, le candidat échappe ainsi à une publicité redoutable pour les timides et le professeur, si on suppose qu'il a quelque bon sens, peut plus facilement, dans cette confession à voix basse, tenir compte du trouble où sont ces jeunes têtes et laisser tomber des énormités que l'auditoire, s'il y avait un auditoire entendant, soulignerait. Quoi qu'il en soit, il n'y a, dans aucun édifice de Paris, assez de pièces pour qu'on puisse interroger les candidats séparément. D'ailleurs il faut aller vite. S'il nous fallait siéger en jury, au lieu d'y passer un mois, nous y passerions quatre mois. La loi est enfreinte, mais il y a nécessité absolue et il faudra la changer.

M. le Président. Ne pourrait-on pas modifier le système? Verriez-vous des inconvénients à ce qu'il y eût des jurys présidés par un professeur de Faculté, mais comprenant d'autres personnes, par exemple des professeurs sortis de l'enseignement secondaire?

M. Espinas. Aucun. Vous savez que le jury de l'enseignement moderne est composé d'après ce principe et il fonctionne très bien. On pourrait généraliser cette institution. Mais la nécessité des interrogations par professeurs isolés subsisterait.

M. le Président. Le livret scolaire, quel rôle joue-t-il?

M. Espinas. Je serai peut-être accusé d'orgueil si je vous dis que j'en suis le père ou l'un des pères! Je l'ai essayé officieusement à Bordeaux après avoir demandé l'assentiment du doyen — je n'étais pas doyen à cette époque — et du recteur. J'ai d'abord envoyé une circulaire à tous les professeurs ecclésiastiques comme laïques, où je leur offrais de me communiquer leurs notes sur leurs élèves, mais en les avertissant que nous garderions la liberté de nos jugements. Ils m'ont répondu favorablement; à la session suivante, ils m'ont donné des renseignements dont j'ai tiré bon parti. M. Rabier a généralisé la mesure et je crois que si le livret scolaire, comme toute institution récente, n'a peut-être pas encore produit tous ses effets, il en pourra dans l'avenir produire de meilleurs. Il prend crédit, d'une part, auprès des intéressés qui l'utilisent de plus en plus et s'y attachent comme à une planche de salut (je vois que certains établissements qui s'étaient tenus à l'écart, qui avaient montré de la défiance, maintenant se sont presque tous décidés à nous remettre leurs livrets scolaires, c'est-à-dire à nous indiquer à l'amiable l'origine des candidats, bien qu'il y ait un règlement qui nous en interdise la recherche); d'autre part, auprès des facultés elles-mêmes, où les préventions contre le livret s'effacent chaque jour.

M. le Président. Verriez-vous un inconvénient à ce que les professeurs de facultés qui président les jurys se rendissent compte de la force des études dans les lycées?

M. Espinas. C'est très épineux.

M. le Président. A Bordeaux, je crois que M. Wallon avait essayé ces inspections. En quel sens est-ce épineux?

M. Espinas. On peut se demander si l'autorité des professeurs de facultés serait pleinement reconnue par les professeurs des lycées et des collèges. Outre que nous avons autre chose à faire, nous ne sommes pas peut-être normalement destinés à ce travail de l'inspection, qui exige et des qualités spéciales et une sorte d'apprentissage, une expérience. Je sais bien que peu à peu quelques professeurs pourraient s'y adapter, mais plusieurs sont complètement dépourvus d'aptitudes administratives. Je ne conçois que des délégations exceptionnelles confiées par le recteur à des professeurs choisis. Les universités exercent déjà une action sur l'enseignement secondaire par la formation des professeurs et les examens. Il est bon que des inspecteurs généraux appelés à témoigner du mérite des maîtres pour leur avancement sur le personnel de toute la France puissent juger ceux-ci à nouveau et

tions sur la mort de Jeanne d'Arc; j'en étais devenu fou; — mais si vous leur demandez des choses qu'ils ont pu apprendre, sur lesquelles leur réflexion a pu s'exercer, des *choses* enfin saisissables, sur lesquelles leur intelligence ait une prise et non pas des œuvres, des exercices qui supposent chez eux un talent d'invention artistique et de style, vous obtenez des compositions très judicieuses. Ne me dites pas que ce sont là produits mnémoniques, choses viles; pour bien exposer certaines théories littéraires, certains points d'histoire, il faut aussi de l'intelligence, celle que témoigne tout élève qui reçoit la culture des sciences. Nul n'invente à cet âge en fait de physique ou d'histoire; l'intelligence de la physique et de l'histoire ne va cependant pas sans quelque mérite. Et ces élèves prouvent qu'ils comprennent; ils sont dépourvus d'art, mais leur raison, leur jugement, leur sens naturel n'est pas sans fermeté.

On en fera, non pas des écrivains — peut-être trouvera-t-on assez de journalistes et d'écrivains dans d'autres catégories — mais des agriculteurs, des commerçants, des industriels, bref, ce dont nous avons besoin, une élite d'hommes pratiques.

M. le Président. Alors vous constatez que les exercices littéraires résultant des traductions, du commerce avec les littératures modernes, avec l'allemand ou l'anglais, ne donne pas aux élèves la même culture que l'étude du latin?

M. Espinas. Non, cela ne produit pas les mêmes résultats. Tout groupe scolaire a son esprit commun; le milieu formé par ces jeunes gens eux-mêmes a d'autres préoccupations, vise à des buts différents.

Ce ne sont pas en général des artistes, mais je m'y résigne assez facilement, parce qu'il ne m'est pas démontré que tout système d'éducation doive aboutir à former des virtuoses de la plume. Il y a d'autres valeurs sociales que celles qui se manifestent par des caractères d'imprimerie. Il me suffit que ces garçons-là puissent rendre au pays des services que d'autres trop souvent dédaignent. Du reste, ils en ont eux-mêmes le sentiment.

Permettez-moi de rappeler cette anecdote; je leur avais donné l'année dernière — comme président du jury j'avais le choix du sujet — je leur avais donné ce sujet: Un élève de l'enseignement moderne arrivé à la fin de la seconde, lettres, écrit à son père pour le remercier de lui avoir fait suivre les cours de l'enseignement moderne. Donc, jugement de l'enseignement moderne par les élèves de l'enseignement moderne, non pas ceux de la philosophie ou des sciences, mais ceux de la seconde, lettres, c'est-à-dire arrivés à la fin de la classe qui correspond à la rhétorique classique, mais avec un an de moins.

Un certain nombre, je dois le reconnaître, ont dit à leur père: « Je suis bien content que vous m'ayez fait faire ces études-là parce que je compte avoir, une fois bachelier, une bonne place, être employé dans un bureau, à l'hôtel de ville, ou ailleurs. » Mais ceux-là n'étaient pas la majorité, ils formaient une petite minorité, au contraire, et l'immense majorité disait: « Nous voulons faire du commerce, de l'industrie, des affaires, aller à l'étranger, aux colonies; la France a besoin de se défendre contre ses rivaux sur le marché du monde, il faut qu'elle produise, qu'elle importe et qu'elle exporte. Nous serons ces hommes dont la France a besoin. » N'était-ce pas intéressant?

Une statistique des vocations provoquée par l'enseignement moderne est difficile, car, là encore, les candidats venus des maisons ecclésiastiques sont nombreux; je vous donne ce renseignement comme une indication.

M. le Président. Pour les langues vivantes, qu'avez-vous constaté?

M. Espinas. Les professeurs examinant pour les langues, que j'ai interrogés soigneusement et qui ont bien voulu me remettre des notes avant que je fisse mon rapport, sont assez satisfaits; ils constatent qu'il y a progrès, que le vocabulaire augmente; c'est-à-dire que dans les épreuves sans dictionnaire les élèves montrent qu'ils savent de plus en plus de mots. Quelques professeurs se livrent à des conversations avec les élèves, cela fait partie des examens. On dit que le temps nous manque; vous voyez que nous en avons encore suffisamment — certes il ne faut pas en perdre — pour esquisser de petites conversations en allemand ou en anglais avec les élèves.

M. le Président. Vous dites également que l'enseignement des sciences est en bonne voie?

M. Espinas. Il y a eu, toujours à Paris, dans le jury que j'ai présidé pendant plusieurs

sessions un professeur qui examinait avec beaucoup de soin, il faisait les éliminations nécessaires; en sciences les candidats savent ou ne savent pas, il n'hésitait pas à condamner les incapables; mais somme toute l'ensemble de ses notes était satisfaisant et les résultats favorables.

M. le Président. Pour l'histoire et la géographie?

M. Espinas. J'ai vu un professeur proposer aux élèves des questions de géographie présentant quelque difficulté : pendant qu'il interrogeait l'un, il envoyait l'autre au tableau en lui disant : « Dessinez-moi la carte de tel ou tel pays. » Lorsque le premier élève s'était retiré, le professeur jetait vite un coup d'œil sur le tableau, critiquait la carte ou l'approuvait, puis passait à l'interrogation.

L'épreuve, assez difficile, a été généralement satisfaisante. Je ne fais que répéter les paroles d'un professeur de lycée, M. Cardon, qui a porté ce jugement, et l'optimisme banal n'est pas dans son caractère. Du reste mon rapport est naturellement plus précis que ce que je puis vous dire de mémoire.

Je m'étais chargé de l'interrogation sur la littérature française et j'ai été satisfait d'un bon nombre de réponses non pas qu'elles vinssent d'esprits capables de discerner, encore moins d'expliquer les beautés littéraires et les nuances du style, cela est rare, soyez en sûrs, — même au classique; mais elles attestaient des notions exactes sur la littérature française, sur les groupes d'auteurs qui ont successivement occupé la scène, sur le développement des genres; par exemple sur la poésie lyrique aux différentes époques de la littérature française. Les candidats étaient en général assez bien préparés. L'enseignement moderne est un milieu où l'on travaille. Au baccalauréat, seconde partie, du moderne philosophie, il y a eu 62 0/0 des élèves admis; ils ont presque tous passé, fortune rare! Non pas qu'ils fussent remarquables, mais presque tous étaient sérieux. En mainte occasion j'ai constaté une très grande différence entre la préparation des maisons ecclésiastiques et celle des maisons de l'État. Dans les maisons ecclésiastiques (ce ne sont pas les jésuites, ni les maristes qui préparent au baccalauréat moderne; ce sont les frères de la doctrine chrétienne; ils ont une puissante maison que vous connaissez à Passy, une autre à Saint-Etienne et une autre très considérable à Bordeaux), dans les maisons ecclésiastiques, dis-je, on sent que l'élève, même médiocre, a été soutenu dans sa préparation par une organisation collective, par un système d'interrogations, par une revision pratique des programmes, qui naturellement aident au succès. Les colles n'existent dans les lycées que pour la préparation à Saint-Cyr et à Polytechnique.

On peut dire : « Mais cette préparation est un souci inférieur! Ce qui importe, c'est de développer l'originalité, la distinction, d'éveiller les facultés inventives. »

Cela encore me paraît sujet à discussion. Nous ne pensons pas à vide. Les Allemands ne sont pas si dédaigneux des procédés par lesquels un esprit se nourrit de connaissances substantielles et participe à une culture collective, apprenant ainsi à penser normalement, à l'unisson des autres hommes, au lieu de vouloir étonner ses semblables par l'éclat de sa personnalité.

J'estime, en tout cas, puisqu'il y a des programmes, qu'il n'y a rien à regretter lorsque les élèves en savent le contenu une fois dans leur vie. Ils l'oublieront peut-être, mais il y aura plus de chance qu'ils en retiennent quelque chose, ne serait-ce que comme orientation et comme gymnastique, que s'ils s'étaient contentés de notions vagues, occupés à courir après ces élégances qui étaient chères aux humanistes d'autrefois.

M. le Président. Vous seriez d'avis que le baccalauréat moderne donnât accès au droit et à la médecine?

M. Espinas. Non, nous croyons qu'il est important de laisser au baccalauréat moderne sa physionomie propre et qu'il ne faut pas lui demander ce qu'il n'est pas appelé à fournir. Il y a déjà une indication dans ce fait qu'il y a très peu d'élèves qui se préparent à l'examen de philosophie dans le moderne. Peut-être n'est-ce pas un mal, peut-être est-il bon que l'enseignement moderne soit un ensemble d'études littéraires dans une certaine mesure; mais orientées surtout vers les sciences et vers la pratique plutôt qu'une introduction à ce qu'on appelle les professions libérales, à la médecine, au droit, aux recherches philologiques et historiques. Les vocations ne sont pas exclues, puisque la transformation d'un diplôme en un autre est, en réalité, assez facile. Mais il semble que s'il y a des études supé-

rieures que ces élèves doivent aborder naturellement, ce sont plutôt les études commerciales et industrielles.

M. le Président. Vous sembliez penser que ces études ne devaient pas mener aux études supérieures?

M. Espinas. Mais je considère que les études de chimie, de physique, d'électricité, soit théoriques, soit appliquées, sont aussi supérieures et aussi importantes pour nous que le droit, la médecine et la philologie.

M. le Président. Pensez-vous qu'on ait bien fait d'augmenter la durée de l'enseignement moderne et de le porter à six années?

N'y a-t-il pas un grand nombre de jeunes gens se destinant aux carrières industrielles qui auraient plus de bénéfice à aller à l'étranger ou dans les écoles de commerce, et la durée de cet enseignement n'est-elle pas un peu longue?

M. Espinas. C'est la question des rapports de l'enseignement primaire avec l'enseignement secondaire moderne qui se trouve ainsi posée. Elle figure dans le questionnaire sous une forme que j'ai oubliée, mais avec ce sens, si je ne me trompe : y a-t-il intérêt à ménager un passage de l'école primaire supérieure à l'enseignement moderne? Il me semble que non, pour la raison que vous voyez dans mon rapport. Le passage direct, précipité de l'école primaire, à la maison, quelle qu'elle soit, où l'on se prépare au baccalauréat moderne, ce passage direct est très dangereux. Il est désirable qu'on ne brule pas les étapes; le temps en fait d'éducation est un facteur indispensable. Or on est tenté de couper au plus court parce qu'on n'a pas à franchir les difficultés de la grammaire latine et grecque, que l'on croit pouvoir aller plus vite en allemand et en anglais, si bien qu'en deux ans certains candidats se croient en état de passer le baccalauréat moderne. Ce sont ceux-là que nous refusons en masse. Je crois qu'il y a intérêt au contraire à faire marquer le pas et à obliger à passer tout entier au lycée le temps déjà raccourci qu'on exige pour les études modernes et que ces différentes étapes soient franchies l'une après l'autre.

M. le Président. Mais vous constatez qu'en fait la grande majorité des élèves quitte l'enseignement moderne avant d'arriver à la fin, ce qui prouve que pour la majorité au moins le cours des études est peut être trop long.

M. Espinas. Ce qu'il faudrait c'est que notre vieil enseignement spécial existât encore ; je l'ai regretté. J'ai été président du jury de l'enseignement spécial pendant plusieurs années; on l'a supprimé au moment où nous commencions à nous adapter, nous aux conditions de l'examen, les élèves à nos exigences mieux connues : le jury étant permanent.

Mais cet examen demandait encore trop. Peut-être les écoles primaires supérieures suffisent-elles. Nos voisins d'outre-Manche s'en contentent dans la grande majorité des cas.

M. le Président. Avez-vous constaté une supériorité de culture au profit des élèves de l'enseignement moderne par rapport à ceux de l'enseignement spécial?

M. Espinas. Il n'y a pas de doute, c'est un type d'enseignement « secondaire » qui est appelé à prendre rang et qui a pris rang en si peu de temps à côté du classique. Somme toute, l'humanité qui est vieille jette çà et là dans sa marche un peu du bagage qu'elle emporte des siècles passés; il serait désirable, certes, que tout homme refît dans sa conscience le développement de la conscience humaine tout entière.

C'est impossible, et on jette par dessus bord, à mesure que les connaissances scientifiques et linguistiques (modernes) exigées deviennent plus encombrantes, quelque chose des richesses antiques. Ces sacrifices, peut-être douloureux, ont été nécessaires. Mais ce qui reste et remplace les anciens moyens de culture, pour être d'acquisition récente, n'est pas pour cela sans valeur et un jour on reconnaîtra l'égale dignité des deux enseignements. L'élève du *moderne* est donc en progrès sur l'élève du *spécial*.

M. le Président. Mais quand on fait les sacrifices dont vous parlez, on ne peut être ni avocat ni médecin.

M. Espinas. Je ne vois pas d'inconvénients à ce que des voies diverses soient ouvertes.

M. le Président. Vous avez dit que vous ne désiriez pas qu'on devînt avocat ou médecin en passant par cette porte.

M. Espinas. Je m'explique. Je dis qu'il y a intérêt à multiplier les voies qui ne conduisent

pas au même but. L'Allemagne a fait cela; elle a un très grand nombre de types : le gymnase de plein exercice, la real schule avec le latin, la real schule sans le latin etc. Nous aurions intérêt à combler le vide entre l'enseignement moderne et l'école primaire par le développement de l'école primaire supérieure. Je me trompe; elle aussi existe et ses programmes sont fort beaux. Si l'école primaire supérieure ne donne pas chez nous tout ce qu'elle pourrait donner, peut-être ne lui manque-t-il que le prestige et la faveur de l'opinion.

M. le Président. Ne croyez-vous pas qu'il y a contradiction à créer un nouvel enseignement de haute culture et à lui fermer, par exemple, les facultés de médecine et de droit pour lesquelles le latin et le grec ne sont pas professionnellement nécessaires?

M. Espinas. C'est l'avis du doyen de la faculté de médecine de Paris; je m'incline devant cet avis.

M. le Président. M. Brouardel a fait des réserves.

M. Espinas. Il ne serait pas juste que l'enseignement moderne, qui dure un an de moins que le classique, ait les mêmes sanctions et ce n'est pas par hostilité pour l'enseignement moderne, dont vous voyez que je ne suis pas ennemi, que je tiens ce langage mais je suis pour la spécialité des études en vue des fonctions sociales diverses. Il y a du reste contradiction à vouloir l'abréger encore et à lui réserver en même temps les mêmes avantages qu'à l'autre. Par ces moyens, le législateur pourra développer en effet l'un des deux enseignements au détriment de l'autre. Mais il y a lieu de réfléchir aux conséquences. Si dans les lycées et les collèges le classique est décimé, les frais pour l'entretien des deux personnels deviendront trop lourds. Et un moment viendra où l'État devant renoncer à entretenir l'un et l'autre, la seule maison d'enseignement classique dans la localité sera la maison religieuse. L'égalité de volume qui est l'état actuel n'a aucun de ces inconvénients. Respectons-la.

V

J'aborde un dernier ordre de considérations et ici je vous demande la permission d'abandonner le champ des réformes pratiques, possibles à bref délai, pour ouvrir quelques vues sur l'avenir. Je serai bref.

L'enseignement secondaire s'est développé chez nous le premier et il s'est développé à un moment où il a bien fallu, l'enseignement supérieur n'existant pas, qu'il se suffît à lui-même. Il s'est organisé là un moyen de culture qui suffisait à tout, et voici comment; c'est qu'après les études de l'enseignement secondaire il y avait des écoles spéciales — je ne parle pas des Écoles de droit et de médecine — il y avait l'École polytechnique et l'École normale, et on pouvait alors arriver au dernier terme de la culture moderne sans avoir éprouvé à aucun moment le besoin des facultés ou des universités.

Il en était tout autrement dans les autres nations; les universités chez nous devaient être supprimées parce qu'on avait la haine des corporations; du reste, elles sont mortes à peu près de leur belle mort, et quand on les a supprimées elles ne vivaient plus guère.

Ce régime de préparation aux hautes écoles et d'achèvement d'études par les hautes écoles impliquait le casernement ou la vie conventuelle pour les élèves; et en effet pendant très longtemps, la vie de l'étudiant s'est passée presque tout entière dans l'internat, en dehors de la vie réelle, sans communication aucune avec le monde. En somme, c'est encore trop souvent l'ordinaire de nos jours; un élève de l'École polytechnique qui entre ensuite à l'école d'application devient officier sans jamais avoir eu de contact avec la réalité. Moi-même, j'ai été dix ans interne, et ensuite trois ans à l'École normale; quand je suis monté dans ma chaire où j'allais enseigner la morale, je ne savais rien de la vie; j'étais comme le prêtre qui s'assied au confessionnal pour juger la conduite des autres sans avoir lui-même la moindre expérience, sans avoir eu un instant à se conduire par lui-même au milieu de la variété des personnes et des circonstances. *(Rires.)*

Ce régime sera peut-être modifié par la création des universités; la création des universités en France, est un fait considérable; il réagira sur l'enseignement secondaire.

Pour le moment, l'enseignement secondaire, qui est le premier né, s'est développé puissamment; il est déjà considérable et tend à s'accroître encore; il y a 182.000 élèves dans les maisons d'enseignement secondaire françaises, tandis qu'en Angleterre, où le type d'études

correspondant est si mal défini que toute statistique est impossible, le chiffre est certainement de beaucoup (1) inférieur.

Ce Léviathan, ce monstre de l'enseignement secondaire français qui s'étend au détriment de tout ce qui l'environne, tend à s'accroître encore, et c'est ainsi que, pour assurer la préparation aux hautes écoles, à Polytechnique et à Normale, on a créé dans les lycées des villes les plus importantes, et particulièrement à Paris, des rhétoriques et des philosophies supérieures venant se joindre aux classes de mathématiques spéciales.

Ce fait est grave, parce que nous avons là un enseignement qui sort du type normal de l'enseignement secondaire, qui cherche à se rapprocher de l'enseignement supérieur, qui tend à le supplanter, à rendre les Facultés et les Universités inutiles.

L'agrégation a beaucoup contribué à accentuer cette orientation de l'enseignement secondaire. A l'agrégation, on ne doit donner que des choses exquises, chaque leçon doit être originale; s'agit-il de philosophie, si l'on écoute les mauvaises langues, ce que le candidat sait ou ne sait pas sur la question est de moindre importance. La profondeur, l'ingéniosité des idées, leur belle ordonnance, la fermeté et les nuances de la diction, la distinction en un mot, voilà les qualités qui passent avant toutes les autres. Avant l'agrégation, le professeur s'évertue dans sa classe à faire des leçons distinguées pour se préparer au concours. Après, il continue, par habitude, à faire des leçons distinguées, des leçons générales à larges vues. Dans les leçons de l'historien, les faits essentiels risquent de même de rester dans la pénombre comme trop connus des habiles gens. Tout le monde croit se hausser en faisant de l'enseignement supérieur, au détriment des élèves qui ont besoin de tout autre chose, qui ont besoin d'un enseignement modeste, pratique, catéchétique, élémentaire en un mot.

Les Allemands n'ont pas cette délicatesse; ils reconnaissent qu'il faut catéchiser, permettez-moi d'employer le mot dans son sens pédagogique, qu'il y a dans la culture de la mémoire une part à faire à la machine, que cette culture de la mémoire, à cet âge, n'est pas une chose si inférieure, ni si négligeable. Chez nous, nous méprisons la mémoire, nous avons horreur de la machine dans l'éducation; nous voulons obtenir des résultats rares, exquis, provoquer l'originalité à un âge où elle est presque impossible et ne s'acquiert qu'au prix de sacrifices très fâcheux du côté des facultés moyennes, du bon sens et du jugement.

C'est ainsi que, chez nous, l'enseignement secondaire marche vers l'enseignement supérieur et tend à se confondre avec lui. Je crois que c'est un grand danger. Il serait désirable que l'enseignement secondaire fût circonscrit dans ses limites propres, ramené à sa véritable nature, qu'il s'adressât exclusivement à des élèves au-dessous de dix-huit ans et consentît à les traiter en écoliers. A cet enseignement conviendraient des méthodes vraiment pédagogiques, d'où le dilettantisme serait banni, mais qui conduiraient sûrement au succès dans les examens, que les professeurs ne rougiraient plus de préparer avec leurs élèves.

Mais alors, me direz-vous, il faudrait donc supprimer les mathématiques spéciales, les rhétoriques et philosophies supérieures? — Je le crois. — Mais, privées de ces vois d'accès indispensables, que deviendront l'Ecole polytechnique et l'Ecole normale? La question de leur existence se pose.

Qu'est devenue l'Ecole normale?

Un séminaire de l'Université de Paris; elle ne peut plus jouer, dans l'économie de notre haut enseignement, le rôle exclusif et prépondérant qui lui appartenait autrefois.

Du reste, ses élèves sont soumis au concours de l'agrégation. Elle n'a plus ni privilège ni indépendance. Ses professeurs font double emploi avec ceux de l'Université.

(1) Des statistiques américaines, fort bien faites d'ordinaire, donnent un chiffre de 201.000 élèves qui nous paraît de la pure fantaisie. Il s'explique du reste par l'idée qu'on se fait, chez nos voisins, de l'enseignement secondaire. C'est, d'après la définition de la loi (*House of Commons. sessional papers*, 1893-1894, vol. VIII) « tout enseignement qui ne consiste pas principalement dans la lecture, l'écriture et l'arithmétique, mais consiste principalement dans les branches plus élevées et renferme un ou plusieurs des cours suivants : latin, allemand, anglais et autres langues modernes, mathématiques, physique, sciences naturelles et sciences appliquées, histoire, géographie, instruction technique ou manuelle telle quelle est définie dans le *Technical instruction act;* » on voit que les conceptions sont tout à fait différentes. D'après le *Year Book* des *Public Schools* de 1889, il y aurait en Angleterre une trentaine de grands établissements comparables à nos lycées. J'estime, mais je reconnais que cette estimation est très risquée, qu'ils représentent environ 10.000 élèves.

Quant à l'Ecole polytechnique, elle est un régime de privilège conquis par le concours, mais de privilège.

Une fois qu'on a obtenu le grand honneur d'y entrer, on n'a plus à s'occuper de son avenir, il est tout assuré à partir de ce moment.

Je voudrais qu'en toutes choses, on ne jugeât pas l'adolescent dans un effort unique momentané et extraordinaire, mais qu'on jugeât l'homme *in actu*, que le professeur fût jugé par ses services, comme l'ingénieur par les siens, par les ponts qu'il construira, par les mérites pratiques qu'on lui reconnaîtra.

Les universités une fois rétablies, la raison d'être des hautes Ecoles devient en partie problématique. Elles sont chères au pays, elles lui ont rendu des services considérables dans la spéculation et dans l'action ; mais je crois qu'il serait désirable que ces études de sciences générales, de lettres générales fussent faites aux universités ; c'est leur vraie place. Dans les autres nations, on ne songe pas à faire faire des études supérieures, études de mathématiques, de philosophie, de philologie ailleurs qu'à l'Université. Le système des hautes écoles est tout a fait français. Il date du commencement du siècle : on a eu à choisir entre l'Université et les écoles avec internats, on a préféré les écoles. La Convention et l'Empire en ont fait des casernes, la Restauration autant que possible des couvents; grave erreur de part et d'autre. Il serait temps pour nous, après un siècle d'expérience, de changer de route. Il vaudrait mieux que les études les plus élevées de tout ordre se fissent au grand air de la vie réelle, de la science libre, au lieu de se faire dans des classes préparatoires, vestibules des Ecoles, qui, comme les mathématiques spéciales des lycées, sont le triomphe de l'entraînement et le lieu d'élection du surmenage, où la plupart des cerveaux contractent pour toute la vie une sorte de courbature, une déviation.

Période pleine de périls de toutes sortes, où l'esprit risque de perdre pour longtemps son équilibre, où le travail scientifique, transformé en moyen de parvenir, accompagné d'anxiétés mortelles, haletant, précipité, lié à des rivalités mesquines, perd la sérénité qui fait son prix. Toute la *carrière* va dépendre de telle composition faite en six heures, de telle interrogation qui dure vingt minutes !

Le candidat joue sur cette carte toute sa vie; s'il ne réussit pas, pense-t-il, il est perdu. Et de fait le changement de voie après l'échec est des plus difficiles.

Rendons toutes ces études supérieures à l'Université, retardons de quelques années l'entrée des écoles devenues des écoles d'application, École d'artillerie, École du génie civil et militaire, École de haute pédagogie, et supprimons ce phénomène étrange qui ne se voit qu'à Paris et dans les grandes villes, le potache barbu, hâve, que les étrangers ne nous envient pas. Des visiteurs anglais m'ont dit : Que font donc ces jeunes gens? Ils portent une tunique, ils sont soumis à l'internat, et ils ont de la barbe ; comme ils ont mauvaise mine! Nos réponses laissaient ces étrangers rêveurs. Ils ne pouvaient nous comprendre. A cet âge, en effet, les Anglais jouent. Je sais bien que la démocratie nous impose des conditions peut-être inéluctables et que la concurrence universalisée porte de ces fruits amers. Je me refuse à croire qu'il n'y ait rien à faire pour nous rapprocher d'une situation plus normale.

Que fera-t-on des jeunes gens de seize à dix-huit ans, si vous supprimez ces études supérieures?

Je commence, tout professeur de philosophie que je suis, à éprouver des doutes sur notre enseignement de la philosophie. Ce doute tient à plusieurs causes. D'abord je me demande si la nation a besoin d'un aussi grand nombre de dialecticiens et de métaphysiciens. L'enseignement secondaire, tant ecclésiastique que laïque, en jette environ cinq mille par an « dans la circulation ». C'est peut-être beaucoup.

Ensuite les élèves des maisons ecclésiastiques y réussissent si bien que cela m'inquiète. L'institution a eu pour origine la guerre contre le cléricalisme. Lorsque Cousin a fondé l'enseignement de la philosophie, il a cru, et tout le monde autour de lui, dans le parti libéral, a cru remporter une victoire sur la réaction. Je me demande comment on a pu arriver à un résultat aussi différent de celui qu'on poursuivait. C'est que l'enseignement de la philosophie, placé dans une classe de collège, est nécessairement immobilisé, il s'ankylose, il est condamné à l'orthodoxie; si bien que l'enseignement est resté exactement ce qu'il était il y a plus de soixante ans.

M. le Président. Il a changé ses formules.

L'aspect extérieur est très différent. Quand on relit un traité de philosophie aujourd'hui et qu'on le compare aux anciens traités, il y a une grande différence. L'appareil est plus scientifique.

M. Espinas. Sauf dans certaines grandes classes, cela n'a pas beaucoup changé. Je retrouve au baccalauréat non seulement les formules, l'esprit et le genre de style que nous employions il y a trente-cinq ans, mais les arguments traditionnels, et jusqu'à la manière de poser les questions, et tout cela alors était déjà vieux! Non, cet enseignement, dans son ensemble, ne s'est pas renouvelé. M. Renouvier disait en 1842: « l'éclectisme n'a pas fini sa tâche; il la commence. » Et, en effet c'est toujours une philosophie éclectique que nous enseignons. La philosophie au dehors s'est beaucoup renouvelée; deux faits considérables se sont produits: la psychologie s'est faite, elle est adulte maintenant, et la sociologie commence à se faire. Or ces deux sciences ne peuvent guère s'enseigner au lycée, parce que pour la psychologie il faut un laboratoire et une clinique, et il y a peu de chances qu'on puisse annexer un laboratoire avec ses expériences longues et minutieuses et une clinique, surtout avec des sujets femmes hystériques, à la classe de philosophie.

Quant à la sociologie, qui comprend la science des religions, vous voyez combien il est difficile de l'enseigner à de tout jeunes gens. On se rejette sur une psychologie verbale, sur une morale en formules et sur une métaphysique qui n'est qu'un écho de la théologie.

Est-il donc nécessaire que les esprits de tous ceux qui font des études soient jetés dans ce moule? C'est une question grave. Cousin n'a fait que réaliser le rêve des Saint-Simoniens. Le Saint-Simonisme avait cru à la possibilité d'unifier les esprits par un enseignement public; Cousin a confisqué l'idée au profit du Gouvernement de Juillet et de la bourgeoisie libérale. Est-il légitime ou seulement est-il profitable d'essayer d'établir l'unité dogmatique, théorique, spéculative, dans les esprits sur un autre terrain que celui de la science par un enseignement d'État? Sommes-nous moins divisés, que ne l'étaient nos pères en 1840? L'Église a-t-elle perdu son action sur les esprits de la bourgeoisie? Justement c'est la philosophie scolaire qui lui fournit son principal instrument de propagande! Je crois que sans une philosophie d'État, l'unité se ferait aussi bien ou aussi mal d'elle-même. Pour moi, j'ai confiance dans l'esprit humain, dans ses forces propres, dans la science, en un mot, pour produire des croyances spontanées qui vaudront bien l'unité artificielle du baccalauréat, car, au fond, tout cela c'est une machine à endoctriner dont le baccalauréat est la principale pièce.

L'Église n'a pas recommencé l'erreur qu'elle avait commise au moment de la création de l'enseignement universitaire philosophique. On avait alors jeté les hauts cris. On avait dit : c'est l'abomination de la désolation; nous seuls pouvons enseigner la théologie, la métaphysique, la morale surtout! Je me rappelle qu'étant à l'École normale, j'ai rencontré dans un village un vieux curé qui me dit : « Vous enseigne-t-on encore le panthéisme de M. Cousin? » Et sa voix tremblait à ce mot de panthéisme.

L'Église n'a pas ouvert cette lutte. Elle s'est dit que l'enseignement de la philosophie n'était pas après tout si difficile à organiser et qu'il valait mieux supplanter l'Université que de la combattre. Les facultés de l'État fournissent une école normale peu dispendieuse aux ecclésiastiques désignés pour l'enseignement; entre soi, en lisant les bons manuels on achève de se former. Comment ne serait-il pas facile à un théologien qui a passé de longues années dans les spéculations scolastiques, de réussir dans un enseignement tout scolastique? Il y a bien peu de choses là-dedans, je ne veux pas dire qu'il n'y a que des mots, mais enfin les formules jouent un grand rôle. Il n'est donc pas surprenant que les esprits nourris de scolastique y réussissent.

M. le Président. Votre conclusion est qu'il vaudrait mieux que cet enseignement fût donné dans les universités?

M. Espinas. En effet. Et pour employer cette année de seize à dix-sept ou de dix-sept à dix-huit ans, je voudrais voir nos philosophes organiser un enseignement (1) nouveau, un instant essayé avec succès dans l'enseignement spécial : une histoire de la philosophie, des sciences et des arts, qui deviendrait peu à peu

(1) Nos collègues MM. Rambaud et Seignobos avaient écrit à ce moment (vers 1885) deux ouvrages qui donneraient (le second surtout) une idée de ce que nous souhaitons.

études qu'on n'ait essayé de corriger, souvent même avec succès.

Quant aux résultats, ils dépendent surtout, on ne saurait trop le rappeler, de la valeur et du zèle intelligent des professeurs : les meilleurs programmes sont insuffisants, si les maîtres ne sont pas capables et zélés. Les bons maîtres sont des programmes vivants; on peut donner un très bon enseignement presque sans programmes, et un très mauvais enseignement avec des programmes excellents, quand on n'est pas un bon maître. C'est l'esprit de l'enseignement qui importe, beaucoup plus que la lettre.

Voilà la première observation que je tenais à vous présenter avant d'aborder les questions de détail.

En suivant l'ordre du questionnaire, j'aborde la statistique de l'enseignement secondaire. Vous aurez les chiffres, et ils parleront d'eux-mêmes. Je ne touche qu'un point.

La variation du nombre des élèves pourrait donner lieu à des appréciations souvent erronées. Les causes en sont très diverses, selon les années ou les établissements, selon les événements du dehors. Elles sont souvent plus politiques ou religieuses que pédagogiques; elles sont parfois d'ordre économique: une récolte bonne ou mauvaise, le blé ou le vin en abondance ou non dans une région, ont leur contre-coup dans le chiffre des élèves d'un lycée ou d'un collège.

M. le Président. Nous faisons faire un relevé établissement par établissement.

M. Manuel. J'ai souvent relevé des observations de ce genre dans mes tournées d'inspection.

On a créé, d'autre part, et fomenté un ensemble de préventions contre l'enseignement de l'État, qui ont contribué à diminuer la clientèle. C'est à des temps beaucoup plus anciens qu'il faudrait remonter pour bien mettre en lumière l'accroissement réel de la population scolaire dans les lycées, qui, depuis quarante ans, se sont développés en nombre et en importance, à Paris et dans les départements. J'ai connu un temps où il y avait 60 lycées en France, il y en a 100; j'ai vu jadis 7 lycées ou collèges à Paris, il y en a 12 ou 13; il y a cinquante ans, quand je faisais mes études au lycée Charlemagne, il avait certainement moins d'élèves qu'il n'en a aujourd'hui; le lycée Condorcet avait à cette époque 900 élèves; il y a maintenant 1.800 élèves; le lycée Janson de Sailly n'existait pas; il déborde; le lycée Carnot n'existait pas : il se remplit. En province il en est de même : les lycées de Lyon, de Marseille, de Bordeaux ont vu presque doubler leur clientèle.

Voilà donc des faits qui contredisent un peu ce qu'on a dit de la diminution de la clientèle dans les lycées. Cette diminution est récente.

Pour qu'une statistique fût intéressante, il faudrait qu'elle prît l'enseignement secondaire dans son ensemble il y a un demi-siècle et qu'elle montrât tout cet afflux d'élèves de tout ordre qui, dans l'enseignement classique et dans l'enseignement moderne, remplissent maintenant nos lycées et encombrent le baccalauréat.

Passons maintenant aux différents éléments de nos lycées, et prenons, comme le questionnaire, les proviseurs. Vous me permettrez messieurs, de suivre cet ordre, vous laissant toute liberté de m'interrompre, et de déplacer les questions, s'il vous convient de le faire.

Le recrutement des proviseurs est un des problèmes dont j'ai vu qu'on se préoccupe le plus.

M. le Président. C'est vrai! L'enquête vise ce point comme essentiel.

M. Manuel. Ce recrutement a toujours été difficile et délicat, parce qu'il faut des qualités que l'enseignement proprement dit ne garantit pas toujours, et que, d'autre part, il y a, chez les proviseurs qui n'ont point passé par l'enseignement, qui se sont formés dans les postes inférieurs de la surveillance, des habitudes de rudesse disciplinaire qui ont longtemps persisté. Trop souvent, c'étaient les maîtres répétiteurs qui devenaient surveillants généraux, puis censeurs, puis proviseurs. Les fonctions pénibles et assujétissantes du censorat écartaient et écartent encore les professeurs agrégés, ceux des hautes classes, parce que le censorat est très lourd et qu'on restait longtemps censeur, dix ans, douze ans même, et davantage, avant d'arriver au provisorat, quand on y arrivait. Cette perspective a découragé beaucoup les professeurs distingués et les a détournés d'entrer dans l'administration.

Cependant, depuis une dizaine d'années, les choses ont sensiblement changé. D'abord on a abrégé le stage pour beaucoup de censeurs; les meilleurs sont devenus assez vite proviseurs ; on a poussé, — et je suis de ceux-là, — on a poussé très fréquemment des professeurs

de rhétorique, de philosophie, de sciences ou d'histoire vers l'administration ; et nous avons obtenu de bon nombre d'agrégés qu'ils consentissent à devenir censeurs, à la condition, bien entendu, de ne pas rester censeurs trop longtemps : c'est une bonne mesure.

Ainsi, depuis qu'on a pu attirer des agrégés dans l'administration, et même quelquefois prendre directement dans leur chaire des agrégés distingués pour en faire des proviseurs, on peut affirmer que le corps des administrateurs de nos lycées s'est notablement élevé. On peut dire, sans froisser d'anciens et très honorables fonctionnaires, que nos proviseurs actuels sont plus instruits que ceux d'autrefois (je parle de la province, car Paris a toujours été privilégié) ; ils ont une valeur pédagogique qui s'est également accrue ; ils sont mieux élevés, ils ont des habitudes plus mondaines, dans le bon sens du mot, et une plus grande distinction personnelle ; ils sont de meilleure tenue et de relations plus affables, ils portent bien moins qu'autrefois la marque des origines trop exclusivement disciplinaires que leur imprimaient leurs premiers et modestes emplois.

Mais, par une contradiction regrettable, à mesure qu'ils semblaient plus dignes d'être des chefs de maison, ils ont perdu de leur autorité. Pourquoi? Parce qu'on a accordé à leurs collaborateurs, à leurs subordonnés, trop d'avantages peut-être. Sans parler des professeurs qui sont devenus plus indépendants et se dérobent plus aisément à l'action de leur chef, les maîtres répétiteurs ont acquis une indépendance dont ils sont tentés d'abuser. Il en résulte qu'au fur et à mesure qu'on accordait des garanties et des libertés nouvelles aux auxiliaires du proviseur, on lui retirait de son influence ; jamais les proviseurs n'ont valu autant qu'aujourd'hui, et jamais leur autorité n'a été plus discutée.

Cette autorité des proviseurs ainsi affaiblie n'a pas encore été remplacée par un mode nouveau d'action et d'association pédagogique fait, non plus d'autorité et de subordination, mais d'action réciproque, et qui serait fondé sur une entente commune, dans des conditions nouvelles qu'on déterminerait. Il n'y a plus d'autocratie et il n'y a pas encore d'intime collaboration.

On a pensé que le remède serait dans l'assemblée des professeurs réunis en conseil ; on avait beaucoup compté sur ces assemblées. M. Jules Simon, en particulier, les avait préconisées dès 1873. Je m'en souviens très bien, j'avais été chargé de les organiser ou d'en indiquer le fonctionnement possible. Elles n'ont pas donné beaucoup de résultats, soit que les proviseurs les aient considérées comme gênantes pour leur autorité, soit que les professeurs aient voulu s'immiscer dans des questions qui n'étaient pas de leur compétence, soit que le peu d'intérêt de ces réunions, réduites à de menus détails de discipline ou de congés, ait lassé leur attention et leur ait infligé des dérangements stériles, soit surtout que la nature même de ces assemblées n'ait pas été suffisamment étudiée et que leur mode d'action n'ait pas été réglementé. A Paris, il y a encore d'autres causes : souvent les professeurs ont des élèves particuliers, des répétitions ; ils souffrent impatiemment d'être retenus ou rappelés au lycée ; ces convocations leur prennent un temps qu'ils occupent ailleurs, et il leur est arrivé de s'en plaindre. La conséquence frappe les yeux. En province, les effets sont presque nuls. Dans mes inspections, je me fais souvent montrer les procès-verbaux de ces conseils, je les trouve généralement vides ; quand on ne s'occupe pas de questions disciplinaires, de renvois d'élèves, de punitions à infliger ou à lever, de congés à accorder, il n'y a pas grand'chose.

Cependant ces conseils pourraient être un excellent instrument de direction, de moralisation et d'éducation.

Nous en écarterions les questions d'administration, dont l'autorité supérieure ne saurait se dessaisir ; mais on y pourrait traiter des questions d'enseignement, de discipline, de propagande. On en profiterait pour régler plus exactement les attributions des proviseurs, fortifier leur autorité, tout en la partageant sur quelques points avec leurs collaborateurs.

On pourrait même avoir des collaborateurs du dehors, d'anciens élèves du lycée qui font partie des associations de ce lycée, des personnages notables de la ville qui apporteraient là une expérience spéciale. En un mot je crois qu'il y aurait un bon parti à tirer de ces conseils, en les remaniant complètement et en leur donnant des attributions plus précises en même temps que plus étendues.

Il faudrait surtout, pour que ces conseils pussent produire de féconds résultats, que le

même administrateur restât longtemps à la tête du même lycée; là où il n'y a pas de continuité dans la direction, presque tout le bien qu'on fait est perdu ou compromis. La véritable prospérité de l'établissement dépend de l'action prolongée d'un bon chef, connu et apprécié de longue date, fixé presque à demeure. Le changement des hommes crée l'incertitude des choses.

M. le Président. A quoi tiennent les mutations trop fréquentes dont on se plaint?

M. Manuel. On demande toujours de l'avancement. C'est l'importance de la ville qui fait la situation du proviseur; on est à Tulle ou à Cahors, on aurait tous les avantages possibles ou on pourrait les obtenir sur place; mais on veut aller à Limoges, de là à Bordeaux; on est à Tarbes, à Pau ou à Gap; on veut Toulouse, Montpellier ou Marseille. On ne sait pas se résigner à une situation modeste, ni être heureux à l'ombre; et ce que je dis des proviseurs et des censeurs, je le dirai des professeurs; de bons professeurs pourraient être très heureux dans de petites villes : ils y atteindraient les traitements les plus élevés; ils demandent sans cesse de l'avancement. D'autre part, il faut bien dire que l'administration elle-même ne saurait se priver des services d'hommes distingués. Pourquoi laisserait-elle à Bourg ou à Tarbes un professeur de mérite, intelligent et brillant, si sa place est tout indiquée à Lyon ou à Bordeaux, et s'il y a intérêt pour le service qu'on l'y appelle? Et de même pour les proviseurs.

M. le Président. Il est parfois plus difficile de mener un petit lycée qu'un grand, si la concurrence est très âpre.

M. Manuel. C'est évident; mais les proviseurs ne tiennent pas à ne pas faire preuve d'intelligence, quand ils en ont, sur un plus grand théâtre; il y a là un sentiment très louable; en somme, on ne veut pas avoir de qualités perdues, on veut être quelqu'un et, pour le professeur, il est incontestable qu'on ne saurait lui imposer de s'enterrer toute sa vie à Niort ou à Pontivy.

J'ai découvert quelquefois dans de petits collèges des professeurs très distingués; j'étais le premier à éveiller chez eux l'ambition, à leur dire: « Préparez un examen, l'agrégation; faites des thèses, montrez-vous, demandez de l'avancement! » Et il y a à Paris peut-être quinze ou vingt professeurs des plus estimés que nous avons ainsi découverts dans de très petits collèges où il eût été regrettable qu'on les oubliât.

M. Henri Blanc. Quel serait le moyen pratique de remédier à cet inconvénient?

M. Manuel. Il est difficile de dire à un homme: Vous avez du talent, de la valeur, du savoir, des qualités administratives — vous ne les emploierez que dans un petit poste.

M. le Président. On pourrait choisir le proviseur en vue du poste.

M. Manuel. Voilà! Il ne faudrait donner d'avancement qu'aux professeurs et aux administrateurs vraiment supérieurs, et quand certains professeurs ou administrateurs sont médiocres, suffisants pourtant dans leur poste, on devrait les y laisser. Ce n'est pas toujours ce que l'on peut faire; l'avancement est tellement sollicité qu'il y a comme une poussée continue dont tout le monde profite.

M. le Président. Et dont tout le monde souffre.

M. Manuel. Mais je crois qu'en principe le changement trop fréquent des hommes contribue beaucoup à vicier les choses.

Mais j'ai hâte de passer à la question relative à l'éducation, que pose votre questionnaire.

Il n'y a pas d'erreur et de prévention plus fâcheuses, et dont on ait plus perfidement usé contre l'enseignement de l'État, que la distinction radicale qu'on a voulu établir entre l'instruction et l'éducation.

Je vous assure qu'à cet égard mes convictions sont absolues; j'ai été trente ans professeur; jamais, et je suis convaincu que la plupart de mes collègues vous donneraient la même assurance, je n'ai, un jour ou une minute, négligé le point de vue éducateur.

La bonne éducation ne réside pas seulement dans les manières, dans le vernis superficiel que donnent les habitudes d'un certain monde, dans un langage ou un costume de choix; elle est surtout dans la distinction même et la délicatesse de l'esprit, dans l'habitude des pensées les plus libérales et les plus élevées, dans le goût qui discerne le beau, dans la convenance du langage, dans le sentiment profond de la dignité humaine.

Or, le commerce des plus grands génies de l'antiquité ou des temps modernes, la lecture et l'explication des textes les mieux choisis pour hausser les âmes, l'étude de l'histoire, les

leçons de la morale, l'influence de la poésie, le commentaire perpétuel, de classe en classe, des écrivains éducateurs par excellence, est-ce là uniquement de l'instruction? Cela ne vaut-il pas mieux pour faire des hommes bien élevés, dans la meilleure acception du mot, que les formulaires plus ou moins déguisés de la *civilité puérile et honnête* et les recommandations d'une politesse apprêtée, faite de simagrées souriantes?

Tout bon maître, dans l'université comme ailleurs, fait marcher de front l'éducation et l'instruction. L'allure parfois trop indépendante de nos lycéens n'est pas faite pour nous inquiéter. La famille est souvent, par ses faiblesses, plus coupable que le lycée.

Reste l'internat, il est vrai. C'est une objection qui a été longtemps sérieuse; de l'internat, dit-on, vient en grande partie le mal dont souffrent nos établissements.

Là encore j'ai quelques observations à présenter : je regrette que l'internat soit indispensable, mais il l'est, on ne peut pas s'en passer; toutes les raisons, vous les connaissez aussi bien que moi; par conséquent je n'insiste pas; mais ce que je tiens à dire, c'est que nulle part les garanties que l'internat peut offrir ne sont plus assurées que dans les établissements de l'État; on parle des pensionnats libres, des maisons de famille, de l'internat chez les professeurs; j'ai vu et comparé toutes ces formes d'internat; je déclare qu'elles me sont toutes plus suspectes que l'internement de nos lycées. Les conditions de vie y sont généralement plus irrégulières, plus capricieuses, certainement moins sûres que cette simple surveillance de l'État qui, après tout, a des responsabilités, qui les reconnaît et qui, d'ordinaire, en est digne.

Et puis l'internat est loin d'être aujourd'hui ce qu'il a été autrefois; d'admirables bâtiments ont remplacé les vieilles constructions; les conditions hygiéniques sont bien meilleures; la nourriture même, qu'on a tant incriminée, n'est pas comparable à ce qu'elle était autrefois; elle est meilleure que dans bien des familles de la petite bourgeoisie ou du petit commerce. Nos fonctions nous ont longtemps conduits dans les cuisines des lycées : je ne dis pas que tout y soit bon et délicat, mais je vous assure que bien des gens se contenteraient de ces menus d'élèves; il y a là une amélioration notable.

Reste le régime de la surveillance; il est moins parfait qu'on ne le souhaiterait, mais il n'est pas comparable à ce qu'il était autrefois, et l'on ne peut pas établir de comparaison entre les maîtres répétiteurs d'aujourd'hui et les « *pions* » du temps passé, vieux, fatigués, usés, souvent alcooliques et vicieux. Aujourd'hui les maîtres répétiteurs sont jeunes, ils ont un sentiment plutôt exagéré de leur dignité; un grand nombre sont licenciés et se préparent à l'enseignement ou à d'autres carrières libérales; ils ont de la tenue; on les a rendus trop indépendants; ils ont réclamé plus de liberté pour leur travail personnel, et aussi pour leurs plaisirs; ils ont beaucoup obtenu et se plaignent encore.

Le répétitorat est plutôt pour eux un état transitoire qu'une position fixe. Ils y entrent pour échapper au service militaire, et ne songent qu'à se libérer. Mais, en somme, c'est un corps qui ne mérite pas la mauvaise réputation qu'on lui fait : on en pourrait tirer bon parti. Mais est-ce une carrière, même avec l'externement et le mariage? J'en doute.

Quelques-uns se sont mis à la tête d'un certain mouvement et ont fait parler d'eux beaucoup plus qu'il n'aurait fallu; c'est peut-être ce qui a contribué à troubler les familles et à leur donner l'idée d'une désorganisation et d'une immoralité qui ont été plus qu'exagérées.

En réalité ce n'est pas leur moralité qui nous inquiète, ce sont leurs prétentions qui nous gênent.

Voulez-vous, messieurs, que je vous dise quelques mots de nos professeurs? Jamais on n'a autant fait pour préparer de bons professeurs, soit à l'École normale, soit dans les Facultés et, en somme, les qualités pédagogiques se sont développées, et il y a progrès là encore sur le passé, non pas seulement à Paris, toujours favorisé, mais dans les lycées des départements où les *non-valeurs* ne manquaient pas.

Oserai-je ajouter pourtant que si la capacité est très généralement supérieure, le zèle professionnel souffre quelque relâchement, dû à des causes très diverses, qu'il serait trop long de signaler, et dont la principale est qu'ils ne sont plus aussi exclusivement professeurs.

J'aborde la question même de l'enseignement classique.

Les attaques dont l'enseignement classique

a été l'objet, les préventions qui, des parents, ont passé aux élèves, les modifications trop fréquentes des programmes; par suite, un peu de scepticisme et de détachement chez les maîtres; la préoccupation trop exclusive du baccalauréat; d'autres causes plus intimes, le latin commencé seulement en sixième; les élèves trop jeunes dans chaque classe, par la nécessité du service militaire; une certaine exagération dans la pratique des exercices physiques; quelque surcharge dans les programmes au profit des sciences et des langues vivantes: autant de causes qui ont pu — et ce ne sont pas les seules — affaiblir sur quelques points les anciennes études classiques. Mais peut-être est-ce au profit de certaines connaissances très nécessaires, et assez négligées aux temps héroïques du discours latin et des vers latins. Il y a, depuis quelques années, une reprise sensible dans les grands lycées de Paris et de la province. La création des rhétoriques supérieures a donné d'excellents résultats; il est vrai qu'elles préparent surtout à l'École normale et aux grandes carrières libérales; mais elles ont été pour les élèves distingués des lycées un encouragement tout à fait précieux; les résultats obtenus à Louis-le-Grand, à Henri IV et ailleurs, font honneur à l'enseignement secondaire.

D'autre part, j'ai toujours entendu des plaintes sur le peu de profit que les élèves faibles tiraient des études classiques; ces plaintes sont aussi anciennes que les études mêmes. Je crois donc que l'enseignement classique, tel qu'il est constitué, doit être conservé et qu'il serait difficile, impossible de le remplacer.

M. le Président. Vous êtes d'avis de maintenir le grec?

M. Manuel. Je suis d'avis de maintenir le latin et même le grec dans cet enseignement, mais vous allez voir que c'est pour donner une extension beaucoup plus grande à l'enseignement moderne; je suis d'avis qu'il faut non seulement conserver l'enseignement classique, mais le relever et le fortifier; en même temps qu'il faut en restreindre l'emploi et le réserver à une élite que je voudrais supérieure en qualité, notablement réduite en quantité.

M. le Président. Vous trouvez que la clientèle de l'enseignement classique est trop considérable?

M. Manuel. Beaucoup trop. On fait du latin et du grec dans tous les lycées et collèges de France, et l'on fait beaucoup trop de bacheliers.

M. le Président. Tant que le grec et le latin seront nécessaires pour devenir médecin ou avocat, il faudra bien qu'on en fasse partout, parce que tous les terroirs veulent produire des médecins.

M. Manuel. — On n'a pas besoin de produire tant de médecins que cela, ni surtout d'en avoir tant. (*Rires*.)

Je trouve que l'enseignement classique est donné trop uniformément et dans trop d'établissements de trop peu d'importance; je voudrais que la plupart des collèges communaux fussent transformés. Le grec pourrait ne pas être enseigné partout; les sciences et les littératures étrangères pourraient occuper une plus large place dans cet enseignement réduit sur d'autres points, et c'est là que les recteurs et les conseils pourraient introduire quelques changements; mais la haute culture classique, loin d'en souffrir, garderait toute sa valeur, parce que je voudrais un certain nombre de grands établissements d'enseignement classique pur, où les fortes études grecques et latines prédomineraient et garderaient tout leur éclat.

Mais, en revanche, l'enseignement moderne deviendrait de plus en plus considérable, et c'est ici, messieurs, à mon sens, la question la plus grave que nous ayons à examiner, et que vous ayez à résoudre.

Sur cette partie de votre questionnaire, je vous avoue que j'ai quelques idées qui me sont un peu personnelles, que j'ai acquises par expérience, et à l'application desquelles je n'ai pas été étranger. Me permettez-vous, monsieur le Président, de vous remettre, à ce propos, comme pièce à l'appui, un discours que j'ai prononcé en 1886, au nom du Ministre d'alors, pour l'inauguration du collège de Riom. Les opinions que vous y trouverez, et qui n'ont pas varié en moi, se rattachent étroitement au sujet que j'aborde ici.

J'ai la conviction que l'enseignement moderne est destiné à devenir, pour le plus grand nombre des élèves des classes moyennes, l'enseignement normal de notre temps et des temps qui viendront.

Cet enseignement est légitime; il a été demandé et jugé nécessaire, durant tout ce siècle, par de très grands, très sages et très

prévoyants esprits; il doit être maintenu, étendu même et fortifié dans le sens de sa nature propre.

Je crois, d'ailleurs, que cet enseignement doit être, lui aussi, très désintéressé, qu'il peut être très philosophique et très scientifique, et très littéraire même, sans grec ni latin. On oublie, quand on le condamne comme stérile, que les Grecs se sont formés sans langues mortes ni vivantes, et que les Romains n'ont eu qu'une langue vivante, le grec. Ce sont pourtant deux peuples qui ont donné une assez belle mesure de leur génie. Pour manifester ce génie, un peuple doit pouvoir, au besoin, se suffire à lui-même.

Cet *enseignement moderne* (le nom importe peu) ne peut pas, ne doit pas être confondu avec l'*enseignement primaire supérieur*, qui est destiné à toujours rester primaire par essence, et qui est appelé à former l'élite des classes *populaires*, c'est-à-dire les sous-officiers de l'immense armée industrielle, commerciale et même agricole.

Cet enseignement moderne ne peut pas, ne doit pas non plus être confondu avec les divers *enseignements techniques*, professionnels, spéciaux (ici ce titre serait bien appliqué) qui ont leurs ateliers, leurs exercices pratiques, leurs programmes aussi divers que les carrières auxquelles ils préparent, et dont l'objet est d'assurer notre supériorité *professionnelle* en tout genre. Ici, la théorie et la pratique marchent de front, et nous avons, en France, de très beaux types, trop peu nombreux, de ce genre d'enseignement.

Oui, l'enseignement dont je parle est un enseignement général, universel, fait pour former les classes dirigeantes de l'avenir, quand tant de connaissances accumulées obligeront, même pour les carrières libérales, à jeter un lest pour alléger la marche des générations nouvelles.

A ce moment-là, il méritera aussi d'être considéré comme un enseignement classique.

En tout cas, je crois qu'entre l'enseignement classique proprement dit, que je veux restreindre et qui s'alimente des langues mortes, et l'enseignement professionnel, pratique, technique, qui a ses établissements et qui en aura de plus en plus, je considère qu'il y a place pour un enseignement tout à fait autre, qui est un enseignement pour l'esprit, qui est un enseignement très élevé, dont notre enseignement moderne actuel est à peu près le type, encore un peu hésitant.

On juge sévèrement l'enseignement moderne, parce qu'il n'a pas encore porté tous ses fruits, parce que son personnel enseignant n'a pas acquis l'expérience que plus de trois siècles ont assurée aux maîtres de l'enseignement classique; parce que les familles ne l'ont pas encore adopté et apprécié, et qu'on le déserte trop vite; parce qu'il se recrute parmi les moins capables de nos élèves; parce qu'il souffre de cohabiter avec les classes de grec et de latin; parce que ses programmes sont surchargés, comme tous nos programmes. Mais il semble répondre et j'estime qu'il répondra de plus en plus à un besoin réel des sociétés modernes qui, pour un grand nombre de carrières ou de situations, se désintéressent et veulent se détacher des langues mortes, sans pour cela renoncer à une réelle culture littéraire et scientifique, plus générale, plus élevée que l'instruction technique.

Ceux qui regardent de près l'enseignement moderne et ne le jugent pas seulement par ouï-dire ne sauraient nier que la langue et la littérature françaises, les langues vivantes et leurs littératures, la philosophie et l'histoire, les sciences mathématiques, physiques et naturelles, les notions d'économie politique et de sociologie constituent un ensemble de connaissances très supérieur soit à l'enseignement *primaire supérieur*, soit aux divers enseignements techniques, et qui, sans grec ni latin, présente tous les éléments essentiels d'une culture d'esprit étendue, d'ordre *secondaire*, et très bien appropriée aux classes moyennes qui sont en partie les classes dirigeantes. Il y aurait danger, dans une société démocratique, à laisser croire que l'intelligence des vérités morales et de l'histoire, que le sentiment esthétique, que le goût, que les vues élevées et les ressources fécondes de l'esprit sont le privilège exclusif de ceux qui ont touché au latin et au grec. Du moment qu'on veut réduire le nombre de ceux qui participent à la plus haute culture, il faut maintenir et étendre cette autre forme d'instruction, également secondaire, à laquelle pourront aspirer tous les citoyens, sans encombrer les carrières dites libérales.

Étant admis le principe d'un *enseignement secondaire moderne*, distinct de l'enseigne-

ment fondé sur les langues mortes, et distinct aussi des divers enseignements techniques, je pense qu'il n'y a pas lieu d'en abréger la durée ; qu'on peut en améliorer les programmes, mais non les bouleverser; que le personnel enseignant doit être le même que celui de l'enseignement classique; qu'il y aurait néanmoins avantage à ne pas maintenir les deux enseignements dans les mêmes établissements scolaires; que l'enseignement moderne pourrait être plus souple et moins rigoureusement uniforme : ici plus littéraire et historique, là plus scientifique et philosophique. La plupart des fonctions publiques pourraient s'en contenter, non sans avantage; étant plus approprié à un grand nombre de professions, de situations, d'occupations où un savoir classique avec les langues mortes n'est pas nécessaire, il susciterait moins d'ambitions mécontentes et ferait moins de déclassés. Il pourrait suffire pour plusieurs des carrières libérales. Cependant je maintiendrais encore provisoirement pour le *droit* et la *médecine* le plus haut degré de l'enseignement secondaire, non pas que le latin et le grec me paraissent indispensables pour juger, plaider ou guérir, — mais parce que les magistrats, les médecins, les avocats, ceux qui ont à faire avec les profondeurs mêmes de l'âme humaine, dans la santé ou la maladie, ont besoin de toute la perspicacité, de toute la force d'observation ou d'analyse que les plus fortes études peuvent seules communiquer à l'intelligence.

C'est moins parce qu'ils ne sauraient pas de latin et de grec que je les écarterais de ces carrières-là que parce qu'ils n'auraient pas tout le degré d'intelligence et de finesse qu'on attribue, peut-être à tort, aux médecins et aux hommes de loi. En tout cas on pourrait établir des catégories et ne pas demander à tous les médecins ni à tous les avocats certaines connaissances que le grec et le latin supposent. Je ne fermerais pas absolument cette porte, mais je me contenterais de l'entr'ouvrir. Plus tard, et quand l'enseignement moderne serait bien constitué et bien entré dans les mœurs, on verrait !

Sur l'inspection générale peut-être aurais-je quelques détails à donner à cause de ma situation particulière. L'inspection générale de tous les établissements d'enseignement secondaire est indispensable; elle permet seule la comparaison exacte des résultats obtenus dans toute la France, et elle donne une unité de direction dans la diversité des enseignements.

Elle se fait trop vite, et, malgré l'expérience de ceux qui la font, elle peut passer pour superficielle, aux yeux de ceux qui en sont l'objet, et pour quelques parties de l'enseignement. Elle trouve à peine le temps de voir les collèges, qui, plus que les lycées, auraient besoin de contrôle, de direction et d'encouragement. On passe rapidement, et les professeurs sont enclins à dire qu'on ne les juge que sur une impression rapide, et qui n'est pas exacte.

C'est une erreur de croire, du reste, que nous nous contentons d'inspecter les professeurs individuellement; nous inspectons tout dans un lycée, puisque le matériel, les locaux, l'économat ont leurs inspecteurs. Chacun de nous, d'ailleurs, a le droit, et en use, de donner des notes sur l'état général du lycée; nous jugeons son état de santé ou de maladie. Il y avait même autrefois des cahiers — on les a supprimés parce qu'ils surchargeaient, sans grand profit, la besogne — où l'on consignait ce qu'on devait penser de la situation d'ensemble d'un lycée, des relations de ce lycée avec les familles, avec les autorités, etc.

Peut-être pourrait-on, dans une certaine mesure, reprendre quelque chose de cet état ancien.

M. le Président. Vous croyez que le personnel de l'inspection est insuffisant?

M. Manuel. Je le crois. Voici ce qui se passe : on a exactement le même nombre d'inspecteurs généraux qu'il y a quarante ans; or il y avait à cette époque 60 lycées : il y en a 100; il n'y avait pas d'enseignement moderne : il existe; il n'y avait pas d'enseignement des jeunes filles : on l'a constitué ; les grands lycées sont plus peuplés, le chiffre des élèves ne décroît que depuis peu d'années et les *divisions* se sont multipliées; il y a quatre ou cinq divisions de rhétorique ou de seconde dans les grands lycées de Paris; il y en a deux ou trois à Marseille ou à Bordeaux. Nous n'avons pas le temps matériel de voir tous les professeurs ni tous les lycées. On nous fixe, en vertu d'un roulement, nos tournées d'inspection, en nous disant : Vous avez tant d'argent à dépenser, vous serez de retour à telle date, vous ferez ce que vous pourrez et, comme les crédits sont très limités, — car on

les a réduits encore cette année — au lieu d'inspecter, comme je l'ai fait moi-même au début de mes fonctions, pendant quatre mois, — nous inspectons pendant deux mois et demi, ou trois mois à peine, non compris l'inspection de Paris; nous partons le plus souvent en avril; les congés de Pâques viennent à la traverse; nous revenons à la fin de juin, parce que, dès le mois de juillet, les cours sont interrompus ou désorganisés.

M. le Président. Et combien de lycées voyez-vous dans ces trois mois?

M. Manuel. On nous donne une liste de 24 à 25 lycées — c'est trop pour le temps dont nous disposons; si nous voulons voir des collèges, il faut nécessairement sacrifier des lycées.

Nous avons la grande habitude des choses; nous finissons par bien connaître l'ancien personnel; mais ce personnel se renouvelle et demande à être connu à son tour; de tant de fonctionnaires, il faut juger les uns parce qu'ils débutent, les autres parce qu'ils vieillissent, tous parce qu'ils réclament de l'avancement. Une erreur de jugement peut peser sur toute la carrière d'un homme; nous risquons quelquefois de décider trop vite, ou d'en inspirer la crainte; il faudrait, comme autrefois, s'installer réellement dans une ville, y rester une semaine, tout voir, et bien voir!

Peut-être y a-t-il trop d'inspecteurs différents; du moins l'inspection est trop morcelée : l'inspecteur d'histoire arrive à son jour et à son heure; celui des langues vivantes fait de même; l'inspecteur des sciences, moins chargé, va d'un pas plus rapide que celui des lettres. L'inspection n'a plus ce caractère d'unité ni ce prestige qui la devançait; c'était un corps très imposant, inquiétant par certains côtés, mais en mesure de pousser très loin ses enquêtes.

Aujourd'hui, avec un zèle qui dépasse parfois les forces humaines et une conscience dont il ne m'appartient pas de faire l'éloge, les inspecteurs, pressés par le temps, se poursuivant les uns les autres pendant plusieurs mois, inspirent des doutes, immérités assurément, sur les résultats de leur travail; et ces doutes seuls sont regrettables. — Pour obvier, dans la mesure du possible, à l'insuffisance des inspecteurs généraux, on délègue annuellement quelques inspecteurs de l'Académie de Paris, pour des tournées partielles et complémentaires.

Je me résume.

Point de réformes radicales, ni improvisées; un emploi et un dosage un peu différents des éléments dont l'enseignement secondaire est en possession;

Un enseignement *gréco-latin* plus fortement constitué, réservé à une élite, et ne s'évertuant pas à retenir le grand nombre des élèves : la qualité étant considérée, non la quantité; moins de lycées gréco-latins, et distincts;

Un enseignement *moderne et national*, sans les langues mortes, mais avec tout ce que la langue française, les langues modernes, la philosophie, l'histoire, les sciences théoriques, les arts mêmes, peuvent fournir d'éléments à une culture de l'esprit très étendue, sans préoccupation d'ordre professionnel et technique, enseignement qui ouvrirait toutes les carrières, sauf deux ou trois, — et encore! — et qui finirait par être le véritable enseignement secondaire de la majorité des citoyens. Beaucoup de lycées à types variés;

Un enseignement *technique et professionnel*, à types également variés, régional, local, préparant les travailleurs d'élite de l'industrie, du commerce, de l'agriculture, et se ramifiant à l'enseignement primaire supérieur;

Des programmes moins chargés, plus variés, plus souples, et une action plus directe, plus intime, des maîtres et des administrateurs dans le fonctionnement de ces programmes;

Le baccalauréat maintenu, mais fondé surtout sur les notes des élèves, et exigible seulement pour un petit nombre de carrières libérales. Pour le reste, des examens de carrières;

Les lycées, moins peuplés, constituant, par un accord plus intime entre les administrateurs, les professeurs, les répétiteurs et le *conseil* qui les réunirait, une sorte de foyer d'études, d'un caractère plus familial, avec un personnel plus stable; bref, une *vraie maison d'éducation;*

Les inspections plus fréquentes, plus approfondies, moins morcelées, moins rapides;

Le personnel administratif relevé, fortifié, choisi avec soin parmi les agrégés de l'enseignement, propre à exercer une autorité incontestée sur les administrés;

Les améliorations réfléchies, non brusquées; successives, non accumulées; expérimentées, non imposées;

Les collèges communaux transformés en écoles pratiques et professionnelles dans un certain nombre de villes, et, selon les besoins de la région, le *latin seul* dans quelques-uns;

Un peu de continuité et de persistance dans les essais et les nouveautés, pour en attendre patiemment les bons effets, fruits du temps.

Messieurs, n'avez-vous pas d'autres questions à me faire sur les points qui ne vous paraîtraient pas suffisamment élucidés?

M. le Président. Sur l'inspection générale, vous n'avez rien de plus à nous dire?

M. Manuel. Non, monsieur le Président.

M. le Président. Les professeurs nous parleront probablement, la semaine prochaine, des fameuses notes secrètes.

M. Manuel. Je ne sais pas ce que c'est.

M. le Président. C'est donc une légende? Presque aucun professeur ne m'écrit sans mettre un paragraphe sur les notes secrètes. Tous désireraient avoir communication, sous une forme quelconque, des jugements qui sont portés sur eux et qui souvent entravent leur avancement.

M. Manuel. Je suis bien aise d'en parler. Voici comment les choses se passent. Il est bien évident que nous avons à donner des notes; nous avons à remplir des feuilles sur lesquelles se trouve un formulaire. Indépendamment de ce formulaire, nous pouvons consigner toutes les impressions que nous laissent les professeurs, soit dans leur tenue, soit dans leur enseignement, soit, pour une certaine mesure, dans leurs habitudes privées.

Ces derniers renseignements, le proviseur peut nous les fournir; mais il les donne aussi directement au ministère, et il est rare que nous insistions sur ce point. En réalité, nous jugeons le professeur dans sa chaire. Ces jugements, le comité des inspecteurs généraux l'a souvent constaté, sont la bienveillance même; il est très rare qu'ils soient sévères; nous allons, dans l'indulgence, aussi loin qu'il est possible d'aller. Il y a, en petit nombre, des professeurs d'intelligence médiocre; quelques-uns sont peu capables, ou corrigent légèrement les devoirs, ou ne préparent pas leur classe avec assez de soin; d'autres ont des occupations extérieures qui leur font négliger leurs véritables fonctions. Nous consignons toutes ces impressions sur des notes; c'est notre devoir.

M. le Président. Le professeur est averti sous une forme quelconque?

M. Manuel. Je n'ai jamais manqué, depuis que je suis inspecteur général, et aucun de mes collègues n'a manqué, sans doute, de faire venir, après l'inspection, tous les professeurs inspectés. Nous les recevons les uns après les autres; souvent nous causons avec eux un quart d'heure, une demi-heure; nous leur disons nos impressions, nous avons sous les yeux le calepin sur lequel nous avons pris nos notes; nous leur faisons nos observations, nous entrons dans de grands détails. Ils en tiennent compte presque toujours, et dans nos inspections ultérieures, nous retrouvons les bons effets de ces indications et de ces conseils.

M. le Président. Il y a cependant quelquefois des renseignements confidentiels pour le ministre?

M. Manuel. Comment pourrait-il en être autrement? On peut entretenir un professeur de sa négligence ou des défectuosités de son enseignement; on ne le persuadera jamais de son incapacité, de son manque d'intelligence. Ce n'est pas à lui qu'on la signalera! D'autre part, il y a des enquêtes nécessaires, relatives à la situation privée des fonctionnaires. Il y en a de mal mariés; il en est dont le ménage cache de scandaleux secrets...

M. le Président. Doit-on le dire? (*Rires.*)

M. Manuel. Je prends cet exemple parce qu'il est l'évidence même. Ce sont questions délicates qu'on ne peut aborder avec l'intéressé! Supposez encore que le professeur soit endetté, ou qu'il ait toutes sortes de tristes affaires de ce genre; nous devons avertir l'administration supérieure. Peut-on communiquer de pareilles notes? Nous n'aimons pas à nous mêler de la vie privée, mais il y a parfois urgence.

M. le Président. Oui! c'est une question de tact et de bienveillance.

M. Manuel. En réalité, les renseignements secrets ne sont pas de véritables renseignements secrets, ou plutôt ils ont rarement ce caractère.

M. le Président. Et ils ne jouent pas un grand rôle?

M. Manuel. Depuis deux ou trois ans, pour répondre aux plaintes des fonctionnaires, on a pris une mesure que, pour ma part, je regrette un peu. L'Administration centrale expédie nos notes mêmes — non la copie de ces notes — aux recteurs; les recteurs sont

M. Pruvost. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Vous avez donc pu vous former une opinion sur l'exécution des programmes de l'enseignement moderne et sur les résultats qu'ils peuvent donner au point de vue des sciences et des carrières scientifiques.

M. Pruvost. Sur la première question : statistique de l'enseignement secondaire, je n'ai rien à dire.

M. le Président. Nous faisons une enquête spéciale sur ce point.

M. Pruvost. Une des causes de la diminution de l'internat me paraît être l'organisation actuelle du répétitorat. Je tiens à dire, tout d'abord, que le corps des maîtres répétiteurs est très bon.

M. le Président. Il est supérieur à ce qu'il était autrefois?

M. Pruvost. L'esprit n'est pas mauvais. Dans mes inspections, il m'est arrivé plusieurs fois, sur les renseignements donnés par le proviseur, de réunir les répétiteurs pour les remercier de la part qu'ils avaient prise à l'éducation des élèves, de l'aide sérieuse qu'ils avaient donnée à l'administration dans la direction du lycée. Ils avaient été réellement des répétiteurs, c'est-à-dire qu'ils s'étaient occupés, dans l'intérieur des études, de surveiller le travail des élèves, de les aider. Beaucoup de répétiteurs comprennent très bien leur rôle; ils sont même des éducateurs.

M. le Président. Nous sommes heureux de recevoir ces renseignements.

La proportion des répétiteurs venant de l'ordre scientifique est très forte?

M. Pruvost. Oui, monsieur le Président. A côté de ces répétiteurs qui sont bons, et je tiens à répéter que le corps de ces fonctionnaires est bon en général, il y en a qui ne le sont pas. Ce sont ceux-là qui parlent haut, souvent d'une façon maladroite, et qui font croire que le corps est mauvais. Nous devons dire qu'il ne nous est pas possible de nous débarrasser de ces mauvais répétiteurs, étant donnée l'organisation actuelle, à moins de fautes très sérieuses. Le proviseur ne peut pas se séparer d'un répétiteur qui ne lui donne pas satisfaction; il faut qu'il le cite devant le conseil académique : c'est une mesure grave devant laquelle il recule, sauf dans le cas de fautes très sérieuses.

Sans donner au proviseur le droit de se séparer d'un maître, par caprice, je crois, qu'après plusieurs avertissements, on devrait pouvoir le remercier, après avoir consulté le recteur ou le ministre, sans être obligé de citer le répétiteur devant le conseil académique. Si l'on pouvait retrancher du corps des répétiteurs un certain nombre de fonctionnaires qui ne sont pas bons, les autres deviendraient meilleurs encore, car il y a toujours une sorte de camaraderie qui les empêche de ne pas suivre la mauvaise impulsion donnée par un collègue. La présence de quelques répétiteurs très médiocres ou mauvais me paraît avoir été une cause d'affaiblissement de l'internat.

D'un autre côté, dans l'organisation actuelle, il faut donner beaucoup de liberté aux répétiteurs, il n'y a plus, comme autrefois, un seul répétiteur chargé d'une étude, surveillant l'étude et le dortoir; plusieurs répétiteurs se succèdent dans la même étude. On en a externé un certain nombre qui doivent venir à leur tour surveiller le dortoir. Il y a donc des variations dans la surveillance, et par suite, une diminution d'autorité et quelques désordres qui ont éloigné bien des familles de l'internat. C'est là encore une des causes de la diminution de l'internat.

Je viens à une seconde question : « Nomination des proviseurs. »

Les proviseurs sont nommés sur notre proposition, mais nous n'avons que voix consultative. Aujourd'hui il y a une tendance à choisir les proviseurs surtout parmi les agrégés, mais on ne peut le faire complètement, car il y a des chargés de cours entrés dans le censorat, il y a longtemps, avec l'espérance de devenir proviseurs. Nous ne pouvons pas leur dire : Nous annulons le traité passé avec vous au moment de votre entrée dans le censorat. On choisit les meilleurs parmi ces censeurs. Notre désir serait de n'avoir que des agrégés, parce que, s'ils ne réussissent pas, nous pouvons les faire rentrer dans l'enseignement sans diminuer leur situation matérielle. De plus, l'agrégé a plus d'autorité sur les professeurs qu'un simple chargé de cours, il peut avoir une action directe et meilleure sur les études. Or, je crois que l'autorité morale que le proviseur peut acquérir en dirigeant des études vaut mieux qu'une action purement disciplinaire.

Je ne parle pas des principaux, nous ne les nommons pas.

Quant aux assemblées de professeurs et aux conseils de discipline, je crois qu'il y a là une innovation excellente. Autrefois on ne réprimait les fautes que par les punitions matérielles, qui n'avaient généralement d'autre résultat que d'aigrir l'élève. Je crois que quand un élève a commis une faute, si on l'appelle devant le conseil des professeurs, qu'on lui fasse sentir la gravité de sa faute en lui adressant une réprimande, non pas avec dureté, mais de façon à lui inspirer le regret de sa faute, on pourra le rendre meilleur sans aigrir son caractère. Si, après plusieurs réprimandes adressées par le conseil de discipline, un élève ne fait aucun effort pour s'amender, il ne reste plus qu'à s'en séparer.

Je ne veux pas dire qu'il faille supprimer toutes les punitions, mais on ne doit pas en abuser.

Je crois, en résumé, que le conseil de discipline a l'avantage de diminuer le nombre des punitions et d'améliorer sérieusement les élèves.

Je vois dans le Questionnaire : « Ne pourrait-on pas faire entrer les anciens élèves dans ces conseils? » Il y aurait quelque chose à faire dans ce sens, mais il ne faut pas que les anciens élèves entrent dans le conseil de manière à diriger la maison. Du reste, généralement, les associations des élèves sont très utiles aux lycées.

« Régime de l'internat. » Vous le connaissez bien.

Vous demandez « comment on pourrait associer les professeurs plus étroitement à l'œuvre de l'éducation. » Dans les circulaires rédigées lors de la réforme des programmes, on a suggéré aux professeurs l'idée de visiter les études, d'y venir causer avec les élèves et leur donner quelques conseils. Ils peuvent ainsi acquérir une réelle action morale.

M. le Président. Ces conseils ont-ils été suivis?

M. Pruvost. Par plusieurs.

M. le Président. Les inspecteurs le savent?

M. Pruvost. Nous causons avec les proviseurs, qui ne manquent pas de nous signaler les professeurs qui visitent les études.

M. le Président. En tient-on compte dans les notes qu'on donne et dans les avancements de classe?

M. Pruvost. Oh! oui.

Vous demandez s'il serait possible de donner aux répétiteurs une participation plus effective à l'instruction. Ce serait possible. Je dois dire que, sous l'impulsion de ces répétiteurs qui ne sont pas bons, les répétiteurs se sont écartés de plus en plus des élèves, ils ne mangent plus avec eux. Est-ce un bien? est-ce un mal? Je crois que c'est un mal. Sauf de rares exceptions, ils ne causent guère avec les élèves pendant les récréations. Ils ont demandé avec instance à avoir plus de part à l'éducation, mais ils semblent oublier, en général, que l'éducation ne se fait pas à distance.

Il y a des exceptions que j'ai déjà signalées.

M. le Président. Il y a encombrement de répétiteurs, surtout de l'ordre scientifique, et ils ont peu d'espoir d'arriver au professorat. C'est une des causes de la crise.

M. Pruvost. Il faudrait nommer moins de répétiteurs scientifiques.

M. le Président. Ce sont ceux qui ont échoué aux grandes écoles?

M. Pruvost. Les licenciés ès lettres trouvent moyen de se tirer d'embarras en entrant dans des maisons où il y a besoin de rédacteurs ou dans la Presse. Ces situations échappent aux licenciés ès sciences ; il leur faut trouver autre chose.

« Quelles mesures pourraient être prises pour assurer la préparation des professeurs au point de vue professionnel? »

Il y a dix-sept ans que je fais partie du jury d'agrégation; nous avons peu à peu élevé le niveau du concours, parce que nous sommes persuadés que, pour enseigner les matières d'un programme, il faut en savoir dix fois plus.

Les épreuves du concours d'agrégation des sciences mathématiques comprennent six épreuves écrites et deux épreuves orales.

Ces épreuves, bien que nombreuses, ne nous permettent pas, en général, de juger d'une manière certaine et précise, sauf dans des cas exceptionnels, l'aptitude pédagogique des candidats. Quelques-uns se révèlent immédiatement professeurs; pour d'autres, nous restons dans le doute,

On indique l'utilité d'un stage dans les Universités pour les nouveaux agrégés...

M. le Président. Et dans les lycées qui sont près des Universités?

M. Pruvost. Ce stage pourra donner de

bons résultats à la condition qu'il ne soit pas uniquement consacré à suivre les cours de l'Université. Il faut, avant tout, que les jeunes gens admis à faire un stage dans les Universités soient agrégés.

Il est donc nécessaire de laisser aux étudiants licenciés et aux élèves sortant de l'École normale supérieure le droit de se présenter au concours d'agrégation sans les astreindre faire d'abord un stage. J'ai eu le malheur d'être obligé de faire un stage de trois ans après ma sortie de l'École normale, avant de pouvoir me présenter au concours de l'agrégation, et je dois dire que ce régime n'est pas pratique et a de graves inconvénients.

On pourrait faire faire à certains agrégés des stages dans les Universités; ces stages seraient utiles, mais à la condition que, tout en laissant les stagiaires suivre des cours à l'Université, on les fît aussi assister, deux ou trois fois la semaine, à de bonnes leçons faites par les meilleurs professeurs de grands lycées. Ils devraient même faire des leçons aux élèves en présence du professeur de la classe.

M. le Président. Le niveau de l'agrégation s'est élevé beaucoup?

M. Pruvost. Notablement.

M. le Président. N'observez-vous pas ce qu'on constate quelquefois dans l'ordre des lettres, que les professeurs font des cours un peu au-dessus de la portée des élèves?

M. Pruvost. Dans l'ordre des sciences cela est assez rare. A l'agrégation, il y a deux épreuves orales : l'une, absolument élémentaire, une leçon du genre de celles que le futur professeur aura à faire dans les lycées, une autre qui généralement n'est pas une leçon de lycée, qui sort des éléments, mais qui permet d'apprécier le candidat au point de vue scientifique. La première leçon nous permet de voir ce que sera le candidat comme professeur de lycée.

Cependant je crois qu'il serait impossible de juger sur deux leçons les aptitudes pédagogiques, sauf pour certains candidats pour qui le jugement s'impose.

M. le Président. Voulez-vous nous parler de l'enseignement scientifique dans les deux enseignements classique et moderne?

M. Pruvost. Vous demandez si les programmes sont bien chargés. En ce qui concerne les programmes de mathématiques, nous avons été appelés à faire des sacrifices considérables, nous les avons faits avec beaucoup de bonne volonté. Les cours de sciences, dans les classes de lettres, ne sont pas du tout chargés ; ils se bornent à des notions de géométrie ; je crois même que, pour la géométrie des corps ronds, on doit se borner à faire connaître, sans démonstration, les formules donnant le volume ou la surface des corps ronds. Le professeur doit se contenter de faire appliquer ces formules à des exemples.

Quant à l'algèbre, on va jusqu'à l'équation du second degré inclusivement ; en philosophie, on en expose la résolution, ce qui exige seulement une courte leçon. Le programme ne me paraît donc pas trop étendu.

M. le Président. On ne pourrait pas le diminuer sous peine de ne plus recruter la classe de mathématiques élémentaires ?

M. Pruvost. On rendrait certainement ainsi ce recrutement plus difficile encore. Nous avons été obligés de demander l'organisation, dans les classes de rhétorique et de philosophie, de conférences faites en partie pour les élèves qui se destinent à la classe de mathématiques élémentaires ; et cependant cette classe s'est, pendant quelques années, recrutée difficilement parce qu'il était reconnu que, pour arriver au baccalauréat ès lettres mathématiques il fallait faire deux années d'élémentaires, tandis que pour arriver au baccalauréat ès lettres une année de philosophie suffisait. Le recrutement commence à redevenir meilleur.

M. le Président. M. Darboux a dit que l'enseignement scientifique avait beaucoup perdu ; il voyait le remède dans une bifurcation à partir de la seconde.

M. Pruvost. J'y ai pensé ; mais, à partir de la seconde, cela me paraît beaucoup trop tôt. Je crois que, pour être bon mathématicien, il faut avoir fait ses études classiques. C'est une opinion personnelle.

J'estime qu'il serait sage de n'établir cette bifurcation qu'à partir de la rhétorique.

J'arrive aux programmes de l'enseignement moderne.

Je viens de voir le collège Chaptal et le collège Rollin, où le recrutement de la classe de mathématiques spéciales se fait, en partie pour le collège Rollin, — et pour Chaptal, exclusivement, — par l'enseignement moderne. Au collège Chaptal, ce n'est pas tout

M. le Président. Je ne tire pas, quant à présent, de conclusion.

M. Pruvost. A Reims, à côté de la troisième moderne réglementaire, on a établi une classe de troisième particulière qui termine les études pour ceux qui ne veulent pas les continuer.

Il y a un fait frappant. Les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième moderne sont peuplées; dans la seconde et la première moderne, il y a une diminution sensible. A Saint-Etienne, beaucoup d'élèves vont chez les frères, parce que l'enseignement y est plus pratique.

M. le Président. De sorte que le fond de votre pensée, c'est qu'il est regrettable d'avoir supprimé l'enseignement spécial?

M. Pruvost. C'est ma pensée complète. Je crois qu'on aurait dû conserver l'enseignement spécial en allégeant le programme qui était trop chargé, et que des enfants ne pouvaient s'assimiler. M. Fernet pourra vous en parler d'une manière plus compétente au point de vue de la chimie.

M. Marc Sauzet. Les élèves, à Saint-Etienne, vont-ils chez les frères pour se préparer au baccalauréat moderne ou pour se préparer aux écoles techniques, par exemple à l'École des mines?

M. Pruvost. Pour se préparer à l'école des mines, il y a, au lycée de Saint-Etienne, une préparation particulière.

M. Marc Sauzet. Quand ils quittent le lycée en seconde moderne pour aller chez les frères, est-ce pour se préparer aux carrières pratiques ou au baccalauréat moderne?

M. Pruvost. C'est pour se préparer aux carrières pratiques.

Les élèves qui restent dans les lycées en seconde et première moderne, sont, dans une grande proportion, admis au baccalauréat.

Vous demandez aussi à quelle profession se destinent les élèves de l'enseignement moderne. J'avoue que je ne le sais pas exactement pour tous.

« Le personnel de l'enseignement doit-il être distinct dans l'enseignement classique et dans l'enseignement moderne? » Actuellement ils sont confondus, et cette mesure a donné de bons résultats.

M. le Président. Pour les sciences, la question se pose moins que pour les lettres.

M. Pruvost. Elle ne se pose pas non plus pour les lettres. Il y a à Paris des agrégés de l'enseignement classique, même des docteurs qui font des classes de lettres dans l'enseignement moderne.

M. le Président. Nous pouvons arriver tout de suite à une question importante sur laquelle vous pouvez nous renseigner. N'y a-t-il pas surcharge pour les jeunes gens, par suite des exigences à l'entrée des grandes écoles? La préparation à l'École polytechnique ne pèse-t-elle pas lourdement sur les classes?

M. Pruvost. J'ai fait pendant longtemps la classe de mathématiques spéciales; je puis dire que cette préparation pèse lourdement sur cette classe.

M. le Président. Et même avant, nous a-t-on dit.

M. Pruvost. En mathématiques élémentaires on apprend seulement les éléments. Nous avons institué une classe de mathématiques élémentaires dite supérieure; on y reprend les élémentaires en y ajoutant quelques notions de mathématiques spéciales. Cette classe est particulièrement destinée aux élèves qui ne pourraient pas suivre le cours de mathématiques spéciales en sortant de la classe de mathématiques élémentaires ordinaire.

Le programme de l'École polytechnique n'est pas très chargé, mais les professeurs sont obligés de tenir compte des exigences des examinateurs.

Un programme peut être modeste mais donner lieu à des questions difficiles et compliquées; c'est ce qui rend le programme d'admission à l'École polytechnique plus chargé — c'est moins le programme que les questions posées par les examinateurs qui forcent le professeur à développer son cours. Je vous citerai un exemple : le programme d'admission ne comprend pas la résolution des équations du troisième et du quatrième degré. Le professeur est cependant obligé de traiter ces questions qui sont souvent posées aux candidats. On les propose comme exercice, mais les questions sont depuis longtemps résolues; si on les adresse à un candidat qui n'en connaît pas les solutions, il est embarrassé et se trouve dans un état d'infériorité par rapport à ceux de ses concurrents qui ont entendu traiter ces questions.

M. le Président. De sorte que vous ne verriez pas un remède très efficace dans la revision des programmes eux-mêmes. C'est l'examen qui a changé de caractère?

à une Université, à passer leur baccalauréat dans cette Université. Je ne sais pas si cela est possible, mais il est certain que la réputation qu'on fait à certaines Universités de se montrer très sévères, les fait déserter par les candidats au détriment de telle ou telle autre. Autrefois, par exemple, on parlait de l'indulgence de la faculté de Poitiers et les élèves médiocres s'y donnaient rendez-vous.

M. Marc Sauzet. Paris aurait un moyen d'éloigner les candidats, ce serait d'être sévère.

M. Pruvost. Il faut d'abord rester juste.

M. le Président. En somme vous voulez le maintien du baccalauréat avec son caractère général, en introduisant cependant dans le jury des professeurs de lycées?

M. Pruvost. Oui, Monsieur le Président. D'un autre côté les professeurs des Universités ne connaissent pas assez l'enseignement secondaire et posent quelquefois des questions trop difficiles. J'en puis citer un exemple: on a refusé autrefois au lycée de Strasbourg, pour l'histoire, un élève qui avait eu le prix d'histoire au concours académique et au concours général. L'examinateur, qui était un homme fort distingué et qui a été membre de l'Institut, n'avait pas cru poser une question difficile.

Maintenant vous demandez s'il ne conviendrait pas que les programmes d'admission aux écoles spéciales fussent établis avec le concours de l'Université.

Je dois dire que, pour l'École Saint-Cyr, nous sommes consultés; il est vrai qu'on ne suit pas toujours nos indications. Peut-être y aurait-il lieu d'établir un accord plus complet entre les Ministères de la Guerre, de la Marine et de l'Instruction publique. Cela a été fait en 1852, mais c'est tombé en désuétude.

Pour l'inspection générale vous désirez savoir si elle ne devrait pas porter sur les maisons d'enseignement considérées dans leur ensemble. C'est dans ce sens que nous procédons; nous voyons les proviseurs, les censeurs, les surveillants généraux, les répétiteurs; nous causons avec les préfets et les maires.

M. le Président. Avez-vous le temps de visiter tous les lycées ?

M. Pruvost. Nous y arrivons, mais il faut beaucoup travailler. Pour ma part j'y suis toujours arrivé et je peux même voir quelques collèges. Évidemment nous avons moins de temps qu'autrefois, mais il ne faut pas oublier que les moyens de communication sont aujourd'hui plus rapides.

« Moyens de corriger les défauts des inspections générales. — Notes secrètes. »

La dernière question m'a un peu ému; il n'y a pas de notes secrètes. Voici comment nous procédons vis-à-vis des professeurs. Nous allons dans une classe deux fois s'il le faut, en prenant les précautions nécessaires pour sauvegarder la dignité et l'autorité du professeur.

Il y a toujours moyen de se présenter de nouveau dans une classe de façon que le professeur soit hors de cause et que les élèves ne puissent pas penser que la première impression n'a pas été favorable. Nous recevons ensuite les professeurs et, quand nous avons quelque chose de particulier à leur dire sur leur enseignement, nous les faisons convoquer d'une manière spéciale par le proviseur, en leur faisant dire que ce n'est pas une invitation à laquelle ils peuvent se dispenser de répondre mais que nous avons besoin de causer avec eux. Dans une conversation tout à fait particulière nous leur disons ce que nous pensons et ils peuvent se défendre; il m'est arrivé souvent, après mon entretien avec un professeur de modifier ma première opinion.

Je n'ai jamais demandé le changement d'un professeur sans l'avoir averti.

Il y a quelques années j'ai dû faire changer un professeur mais je l'avais averti. Je lui avais dit: « vous êtes dans un grand lycée, vous n'avez aucune discipline, les élèves fuient votre classe, j'ai bien peur que vous ne puissiez pas rester dans ce grand lycée. » S'il n'a pas compris, c'est qu'il n'a pas voulu.

Une seule fois j'ai fait changer un professeur sans l'avertir parce qu'il ne m'a pas permis de le faire.

J'avais prié le censeur de lui dire que j'avais besoin de causer avec lui; il ne s'est pas rendu à mon invitation.

Nous communiquons donc toujours notre appréciation aux professeurs, mais toujours avec beaucoup de courtoisie. Nous leur faisons connaître autant que possible notre opinion; cependant si nous jugeons qu'un fonctionnaire manque d'intelligence, nous ne pouvons pas lui dire: vous n'êtes pas intelligent.

M. le Président. Il ne comprendrait pas. (*Rires.*)

M. Pruvost. En résumé, je ne suis jamais parti avec une mauvaise note sur un professeur sans lui avoir fait connaître mon impression.

Une fois, un proviseur, en me reconduisant au chemin de fer, m'a donné un mauvais renseignement sur un professeur; je lui ai dit: « vous avez eu tort de ne pas me prévenir au moment où je pouvais demander des explications au professeur; maintenant il est trop tard et le renseignement ne figurera pas dans mon rapport. » Voilà nos notes secrètes.

M. le Président. Nous vous sommes très reconnaissants, monsieur Pruvost, de nous avoir communiqué le résultat de votre longue expérience.

Déposition de M. FERNET.

M. le Président. Monsieur Fernet, vous êtes inspecteur général de l'Instruction publique pour les sciences?

M. Fernet. Oui, depuis plus de vingt ans. Pour ce qui est des questions d'enseignement, j'ai à m'occuper plus spécialement de ce qui se rapporte aux sciences physiques et naturelles. Je pense que je me conformerai aux vues de la Commission, en prenant spécialement, dans les questions qui nous sont faites, celles sur lesquelles j'ai pu me faire une opinion personnelle.

J'ai d'ailleurs écouté ce que vient de dire mon collègue M. Pruvost; il y a un certain nombre de points sur lesquels nous sommes d'accord et je me dispenserai de les développer de nouveau.

Je laisse de côté les questions de statistique, sur lesquelles la Commission aura des renseignements précis par ailleurs.

Quant aux causes mêmes des variations du nombre des élèves dans les établissements universitaires, je les crois multiples. Il y a des causes générales, mais aussi beaucoup de causes locales; ce n'est peut-être pas nous qui avons plus particulièrement qualité pour les apprécier. Je prendrai immédiatement, si vous le voulez bien, les moyens de remédier à ces variations.

Il y a, dans le chapitre 2, un point qui a plus particulièrement attiré mon attention, c'est la nécessité de « fortifier l'autorité des proviseurs ». Selon moi, ce serait un des moyens les plus efficaces pour accroître la prospérité de nos lycées.

La nomination des proviseurs, M. Pruvost vous l'a dit, est faite sur les propositions de notre Comité consultatif, propositions qui sont le plus souvent ratifiées par le Ministre. Nous avons, depuis bon nombre d'années, le désir très formel de n'appeler à la direction des lycées que des hommes dont l'autorité s'imposera, par leur passé. Nous prenons, autant que faire se peut, non seulement des agrégés, mais des agrégés ayant montré, par la pratique de l'enseignement, leur valeur personnelle, en sorte qu'ils arrivent avec une réputation de bons professeurs, et même de professeurs particulièrement distingués.

En arrivant au provisorat, ils ne seront inférieurs, au point de vue des grades, à aucun des fonctionnaires qu'ils auront sous leur direction; au point de vue des souvenirs qu'aura laissés leur enseignement, ils pourront marcher de pair avec les meilleurs d'entre eux. A ces professeurs que nous appelons aux fonctions administratives, nous demandons le plus ordinairement de faire un stage d'un petit nombre d'années dans le censorat, afin qu'ils puissent se mettre au courant des détails de l'administration. Ce stage, que nous cherchons à faire aussi court que possible, les amène d'abord à la direction d'un lycée de moyenne importance, et ensuite à des lycées d'importance successivement croissante. Ce sont là, sans contredit, nos meilleurs proviseurs, et ce personnel me paraît avoir fait, depuis quelques années, des progrès considérables, comme valeur personnelle et comme considération.

Dès lors, il semble que nous ne pouvons que gagner à donner aux proviseurs plus d'autorité, en leur attribuant plus d'initiative et en même temps plus de responsabilité.

Je ne reprendrai pas ce que disait tout à l'heure M. Pruvost, de ces formalités par lesquelles les proviseurs doivent actuellement passer, quand il s'agit de prendre une décision profitable à leur établissement: communication

préalable de la question à l'inspecteur d'académie, qui la transmet au recteur avec son avis; puis retour de la réponse du recteur, par la même voie, de sorte que l'exécution de la mesure proposée ne devient possible qu'au bout d'un temps plus ou moins long. Tout le monde, dans l'entourage, sent bien que ce n'est pas le proviseur qui a pris la décision; il n'en a pas la responsabilité, mais il est certain que, par cela même, son autorité est amoindrie.

M. le Président. Dans quel ordre de questions vous placez-vous?

M. Fernet. Je reste dans les généralités, parce qu'il en est ainsi pour presque tout.

M. Pruvost parlait tout à l'heure de mesures à prendre à l'égard de certains répétiteurs, dont la conduite est manifestement nuisible au bon renom de l'établissement. Je me plais à reconnaître que le cas est maintenant assez rare; mais je crois que, pour cela en particulier, la nécessité de ces formalités successives est une mauvaise chose. De même pour les mesures de sévérité à prendre, dans les cas graves, à l'égard de certains élèves. Nous avons pris un proviseur après l'avoir étudié ; nous avons confiance en lui, il faut le lui montrer; nous augmenterons sa valeur, en lui donnant bien conscience de ce qu'il a le droit de faire. S'il abuse de cette confiance, ce qui n'est guère à craindre, nous le verrons bien, et nous lui ferons des observations. Mais l'homme qui dirige un grand établissement doit faire de cet établissement sa chose; il n'en peut être ainsi que s'il est véritablement le maître et s'il a le bénéfice de ce qu'il peut faire de bon.

J'insiste un peu sur ce point, parce que j'ai eu l'occasion, dans bien des circonstances, de trouver regrettable cette diminution de situation, imposée aux proviseurs. Il faudrait entrer dans bien des détails d'organisation, pour spécifier en quoi les choses devraient être modifiées. Mais toutes ces modifications devraient tendre, selon moi, à ce double résultat : initiative beaucoup plus grande, donnée aux proviseurs, pour tout ce qui intéresse directement leur établissement; comme conséquence, responsabilité beaucoup plus grande. Nous ne devons prendre que des hommes capables de porter l'une et l'autre.

M. le Président. Vous considérez également comme très désirable que le proviseur reste longtemps dans le même établissement?

M. Fernet. Parfaitement.

M. le Président. Aujourd'hui, on cite des lycées où les proviseurs se succèdent tous les deux ou trois ans.

M. Fernet. C'est un des reproches que l'on a faits à notre organisation, il y a quelques années; il a été cause de la suppression de ce qu'on appelait autrefois les catégories de lycées. Autrefois nous avions trois catégories de lycées, comportant, pour les fonctionnaires, un accroissement de traitement, rien que par le passage dans un lycée de catégorie supérieure. Nos professeurs, par exemple, étaient partagés en plusieurs classes; c'étaient les classes personnelles; en outre, selon la catégorie du lycée dans lequel ils étaient appelés, leur traitement était augmenté de 500 francs, puis de 500 francs, puis de 1.000 francs, de sorte qu'ils n'arrivaient à avoir le maximum de traitement, qu'à la condition d'être à la fois professeurs de 1re classe et d'appartenir à un lycée de 1re catégorie; de même pour les proviseurs.

M. le Président. Cela pourrait se défendre à certains égards, à cause de la différence de vie entre les petites et les grandes villes.

M. Fernet. Sans contredit. Aussi, maintenant que les catégories de lycées sont supprimées, proposons-nous plus volontiers pour les promotions de classe, à mérite égal, les fonctionnaires qui ont les charges les plus lourdes. Mais cette mesure a eu pour effet incontestable d'augmenter considérablement la stabilité des fonctionnaires.

Le questionnaire dit ensuite :

« Ne pourrait-on pas établir, dans chaque lycée ou collège, un Conseil où entreraient, avec les représentants des professeurs et répétiteurs, d'anciens élèves qui serviraient de lien entre l'établissement et la région? »

Il me semble que ce Conseil existe. Ce n'est pas le conseil de discipline, dont il était question tout à l'heure, mais le bureau d'administration, qui est actuellement présidé par le Préfet. C'est à ce conseil qu'on pourrait adjoindre, à mon sens, quelques anciens élèves du lycée, ayant dans la ville une situation considérable et connaissant bien la région.

M. le Président. N'y feriez-vous pas entrer aussi quelques professeurs?

M. Fernet. Je n'avais pas réfléchi à

cela ; mais il me semble qu'il y aurait avantage.

M. le Président. Il ne serait pas mauvais qu'un ou deux professeurs y représentassent le corps enseignant.

M. Fernet. Oui, un ou deux professeurs, appartenant depuis longtemps à l'établissement et s'intéressant à sa prospérité.

M. le Président. Il faudrait fortifier ce Conseil, pour fortifier l'autorité du proviseur ?

M. Fernet. Parfaitement. Je vais d'ailleurs revenir plus loin sur le rôle que pourrait également prendre ce conseil, en exprimant des vœux pour que les programmes de certains enseignements fussent plus spécialement adaptés aux conditions locales.

J'arrive au chapitre 4 : l'organisation de l'enseignement.

« Quelles mesures pourraient être prises pour mieux assurer la préparation des professeurs, au point de vue professionnel ? » En ce qui concerne les sciences, je ne vois pas beaucoup, je l'avoue, quelles mesures on pourrait prendre. Actuellement, les élèves de troisième année de l'École normale, qui préparent l'agrégation, vont faire quelques leçons, pendant quelques semaines, dans les lycées de Paris ; ils les font sous les yeux du professeur, dont ils peuvent recevoir ensuite les observations. Ce n'est pas une mauvaise chose ; je ne crois pas cependant que cela ait une bien grande utilité. Si l'on jugeait nécessaire d'imposer aux futurs professeurs un stage préliminaire, je crois que ce stage devrait suivre l'agrégation et non la précéder ; je crois aussi qu'il devrait être plus long et plus sérieux.

Mais, encore une fois, je n'en vois pas beaucoup l'utilité. Je me souviens de mes débuts. Quand on arrive dans une classe comme professeur, on a le souvenir des bons professeurs qu'on a eus, quand on était élève ; c'est de ceux-là qu'on a conservé la mémoire ; on se souvient des qualités qu'on a trouvées dans les leçons qu'on a entendues, ce sont ces leçons qu'on cherche à prendre pour modèles. Enfin, on perfectionne surtout son enseignement par l'interrogation des élèves. Je fais, quant à moi, à chaque instant, cette recommandation aux jeunes professeurs : interrogez, interrogez beaucoup, surtout au commencement ; vous vous apercevrez que certains points, que vous croyiez avoir bien élucidés, n'ont pas pénétré ; que, sur d'autres points, il n'était pas nécessaire d'insister autant. Vous ferez vous-mêmes l'expérience de l'efficacité de votre enseignement ; votre seconde année ne ressemblera pas tout à fait à la première, elle sera probablement meilleure, et ainsi de suite.

Je ne crois donc pas que le stage soit nécessaire. Dans tous les cas, ce ne devrait pas être un stage dans les universités.

Mais, à ce propos, je désire faire une observation, qui est un peu à côté de la question actuelle. Si l'on conserve aux professeurs des Facultés la mission de faire passer les examens du baccalauréat — et je suis de cet avis — je crois qu'il y aurait surtout avantage à leur faire faire d'abord un stage dans l'enseignement secondaire. Nous avons souvent l'occasion de constater que les juges du baccalauréat, en particulier ceux des sciences, n'ont pas une notion bien exacte du degré de difficulté des questions qu'ils posent aux candidats. Certaines questions, qui leur paraissent faciles, sont à peu près inabordables pour les candidats, et réciproquement. Je crois qu'il y aurait utilité à ce qu'ils fussent en contact direct avec l'enseignement secondaire, pendant les premiers temps de leur carrière. Je connais même quelques bons esprits qui pensent que la chose ne serait pas inutile, au point de vue de leur enseignement lui-même. Je n'insiste pas sur ce point, qui ne se rattache qu'indirectement à la question actuellement posée.

La question de la délimitation, comme étendue, de l'enseignement classique proprement dit, me semble se rapporter plutôt à l'enseignement littéraire qu'à la partie scientifique. Dans les classes de lettres, les sciences ne sont qu'une annexe, destinée surtout à donner de la précision au jugement. Dès lors, quant à l'étendue des études, la partie scientifique devra s'adapter au mieux avec la partie littéraire. La seule observation que je présenterais, c'est que, s'il y avait quelque modification, on ne commençât pas trop tôt les études scientifiques ; il faut que l'esprit ait acquis une certaine maturité, sans quoi l'enseignement scientifique ne pénètre pas, il n'a pas l'efficacité qu'on lui demande.

M. le Président. Êtes-vous d'avis de maintenir l'histoire naturelle en sixième et en cinquième ?

M. Fernet. La place donnée à cet ensei-

gnement ne me paraît pas défendable. J'ai sans cesse occasion de voir des cours d'histoire naturelle en cinquième et en sixième : ce sont des curiosités, ce ne peut être autre chose, et c'est tout ce que nous devons demander aux professeurs. Si j'ai des observations à faire à certains d'entre eux, c'est pour leur reprocher de chercher à apprendre à ces enfants des choses qu'ils sont incapables de comprendre. Il faut les intéresser, les amuser, leur donner, s'il se peut, le désir d'apprendre plus tard l'histoire naturelle. Quant à leur donner un enseignement réel, ce serait tout à fait illusoire.

Dans mon opinion, l'histoire naturelle proprement dite n'est pas un enseignement de lycée. Ce qui peut être un enseignement de lycée, c'est ce qu'on plaçait autrefois dans la classe de philosophie : ce sont les méthodes en histoire naturelle, l'esprit des méthodes et des classifications, appliqué aux grands groupes du règne animal et du règne végétal. J'ai conservé le souvenir de l'attrait que présentait, pour les élèves et pour le professeur lui-même, cet enseignement, placé à la fin des études de lycée. Quant à ce qui peut être dit en cinquième ou en sixième, c'est un amusement auquel je ne vois pas grand inconvénient, mais à la condition qu'il ne prenne pas une place qui pourrait être mieux utilisée.

M. le Président. Il n'est pas nécessaire d'avoir un professeur spécial. Cela se passera en conversations.

M. Fernet. Je n'aime pas beaucoup voir enseigner une chose par des hommes dont les connaissances ne vont pas au delà. Je préfère toujours, de beaucoup, le professeur spécial, à condition qu'il soit intelligent, qu'il ait du tact, et qu'il ne dépasse pas la limite de ce que ses élèves peuvent comprendre. A faire enseigner l'histoire naturelle par un professeur de lettres ou de grammaire, on court le risque de donner aux enfants des notions inexactes, qui leur resteront dans la mémoire.

« Allégement possible des programmes. » — C'est surtout dans les sciences physiques et naturelles qu'on peut songer à l'allégement des programmes des classes de lettres. Pour la physique, par exemple, il n'est pas douteux qu'on puisse les alléger beaucoup. Certains paragraphes de ces programmes sont restés à peu près ce qu'ils étaient il y a cinquante ans; d'autres sont devenus pires, en ce qu'on a conservé tout ce qui y était, et qu'il a fallu y ajouter, pour tenir compte des progrès de la science. Ces programmes sont devenus très lourds; il en faudrait retrancher tout ce qui n'a qu'un intérêt purement historique, ou purement théorique. Tout cela demanderait une refonte.

Je demanderais, non pas qu'on diminuât le temps accordé à ces matières, mais que l'allégement des programmes permît au professeur de rendre son enseignement vraiment intéressant et de réserver un temps suffisant à l'interrogation, qui est indispensable.

« L'adaptation aux conditions locales. » — Pour ce qui est des classes littéraires, je ne crois pas qu'il y ait lieu de songer à une adaptation. L'enseignement scientifique doit y conserver sa généralité, son ampleur, c'est un enseignement éducateur pour l'esprit; il n'y a pas lieu de l'adapter aux conditions locales.

Je crois, au contraire, comme je le dirai plus loin, que cette adaptation est désirable pour l'enseignement moderne.

M. le Président. Seriez-vous d'avis de faire une bifurcation, à un moment donné, entre les sciences et les lettres?

M. Fernet. Elle est absolument nécessaire; les élèves la font, quand elle n'est pas sur le papier. Reste à savoir à quel moment elle doit leur être facilitée, car ils la feront toujours; il faudrait seulement faire en sorte qu'elle ne leur fût pas nuisible.

Je crois qu'il serait très désirable que tous nos élèves pussent rester dans les classes littéraires jusqu'à la rhétorique inclusivement. J'ai pu moi-même constater, dans bien des circonstances, que des études littéraires suffisamment développées donnent toujours, même à ceux qui se consacrent aux sciences, une supériorité incontestable; je ne voudrais donc pas que la bifurcation arrivât trop tôt.

« Y a-t-il lieu de développer l'enseignement moderne? » — Il est manifeste que cet enseignement répond à un besoin actuel, que les questions qui s'y rattachent doivent appeler tout l'intérêt de l'État. Mais, pour qu'il ait toute son efficacité, il semble d'abord qu'il devrait comporter un nombre d'années d'études un peu moindre que l'enseignement classique. Ce n'est pas la même clientèle. La clientèle de

l'enseignement moderne est un plus pressée de voir la fin des études.

Peut-être y aurait-il lieu de revenir à ce qu'on appelait, dans l'enseignement spécial, la succession des cycles; l'enseignement moderne se composerait d'un cycle fondamental, utile à tous, se terminant vers l'âge de quatorze ou quinze ans, puis d'un autre cycle, de classes complémentaires, que suivraient seuls ceux qui auraient le désir d'avoir un enseignement scientifique plus complet.

C'est l'expérience qui nous impose, pour ainsi dire, ces idées Je prends comme exemple un grand lycée d'une ville industrielle, comme Lyon. Au cours d'une inspection nous passons successivement dans les diverses classes d'enseignement moderne : en première, en seconde année d'études, nous trouvons plusieurs divisions, comprenant ensemble jusqu'à cent élèves et quelquefois plus. Dans la troisième année d'études, le nombre commence à diminuer; pour la quatrième année d'études, les divisions multiples se sont réduites à une seule, avec 25 élèves; l'avant-dernière année, il n'y en a plus que 15 ou 20; enfin, dans la dernière, il n'y a presque plus personne, le chiffre est tombé à 5 ou 6 élèves. Les élèves se sont égrenés en chemin, pour entrer dans le commerce ou dans l'industrie.

Il faut bien dire cependant que, dans la dernière année en particulier, cette diminution tient encore à une cause particulière : c'est que le baccalauréat de l'enseignement moderne est trop difficile. La plupart des élèves, après avoir suivi les cours de l'enseignement moderne, les abandonnent avant la dernière année et préparent le baccalauréat classique, qui leur semble plus facile. C'est là un fait d'expérience courante: dans la plupart des lycées de moyenne importance, la classe de première-moderne n'existe plus.

M. Perreau. Ils passent en élémentaires.

M. Fernet. Au lieu de faire la première-sciences, ils passent en élémentaires. Oh! la préparation de cet examen n'est pas toujours pour eux bien commode; il faut faire un peu de latin, prendre quelquefois des leçons particulières; le succès paraît suffisamment probable pour qu'on fasse les sacrifices nécessaires, et les élèves arrivent ainsi à passer, tant bien que mal, un de ces examens où les candidats ne sont tenus que quelques minutes sur chaque matière.

M. le Président. Le baccalauréat « lettres-mathématiques » est moins difficile que le baccalauréat moderne?

M. Fernet. Les élèves le trouvent moins difficile: pour certains points, je suis un peu de leur avis. Toujours est-il que c'est là une des causes de là désertion qui se produit, avant la fin de l'enseignement moderne.

Je préfèrerais donc, quant à moi, d'une part, que l'enseignement moderne comprît un nombre d'années d'études un peu moindre que l'enseignement classique; d'autre part, qu'il fût partagé de manière qu'on pût, à la rigueur, quitter le lycée vers quatorze ou quinze ans, avec une instruction suffisante pour bien des carrières. Ceux qui voudraient aller plus loin recevraient, pendant deux ans par exemple, un enseignement plus sérieux, les conduisant au baccalauréat moderne; mais je crois désirable que le programme de ce baccalauréat soit allégé.

M. Marc Sauzet. S'il est allégé, on ne pourra plus prétendre à son assimilation avec le baccalauréat classique.

M. Fernet. Je dis allégé, par rapport à ce qu'il est aujourd'hui.

M. Marc Sauzet. Aujourd'hui déjà, il n'ouvre pas les mêmes portes, et on s'en plaint. S'il est diminué encore, on ne pourra plus songer à l'assimilation.

M. Fernet. Je compare la difficulté du baccalauréat moderne et celle du classique. Je suis de l'avis des élèves sur bien des points : le programme de ce baccalauréat est développé outre mesure dans certaines parties. On peut le rendre plus accessible, sans le rendre inférieur au baccalauréat « lettres-mathématiques ».

En ce qui concerne l'enseignement des lycées et collèges, le questionnaire demande: « Que pense-t-on de l'uniformité des cadres et des programmes, pour tous les établissements universitaires? »

Je voudrais que les programmes de l'enseignement moderne fussent rédigés dans des termes très généraux et succincts, de manière à permettre l'adaptation aux différentes régions, chaque établissement prenant plus particulièrement à tâche le développement des paragraphes du programme général qui se rapporteraient aux grandes industries ou aux grandes exploitations agricoles de la région,

Dans ma pensée, il pourrait y avoir, dans chaque établissement, un Conseil — ce serait à peu près le Conseil d'administration actuel, un peu modifié — qui exprimerait des vœux quant à l'opportunité d'une adaptation à tel point particulier. Ces vœux pourraient être soumis à l'examen d'une autorité supérieure, par exemple une Commission nommée par le recteur, dans laquelle entreraient des professeurs de la Faculté du chef-lieu d'académie et quelques professeurs du lycée, défendant leurs propositions. Je ne voudrais pas que le Conseil d'administration fût seul juge. Ces détails sont à étudier. Le but à atteindre me paraît très intéressant; il n'est pas admissible que, au lycée de Carcassonne et au lycée de Dunkerque, l'enseignement moderne soit exactement le même.

« Le personnel enseignant doit-il être distinct, pour l'enseignement moderne, de celui de l'enseignement classique? » L'épreuve a été faite. L'agrégation de l'enseignement spécial a fonctionné pendant un bon nombre d'années. Les résultats obtenus ont déterminé à la supprimer; pour ce qui est des sciences, je ne crois pas qu'on doive le regretter. Le régime actuel, dans lequel les mêmes professeurs peuvent être chargés de l'un ou l'autre enseignement, ne paraît d'ailleurs donner lieu à aucune difficulté.

M. le Président. Vous êtes d'avis de maintenir la spécialité des agrégations, même pour les sciences naturelles, l'agrégation des sciences naturelles étant distincte de l'agrégation des sciences physiques?

M. Fernet. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Dans les lycées ordinaires, y a-t-il place pour cette distinction? L'agrégé n'est-il pas obligé d'enseigner les sciences physiques proprement dites et les sciences naturelles?

M. Fernet. Dans les grands lycées, rarement.

M. le Président. Mais, dans la plupart des lycées, la distinction est théorique.

M. Fernet. Je ferai observer que nos agrégés des sciences naturelles sont licenciés ès sciences physiques; ils ne sont donc pas étrangers à ces questions, bien qu'elles ne figurent pas dans les programmes de leur agrégation.

M. le Président. M. Brouardel indiquait discrètement qu'on avait été obligé d'étendre outre mesure l'enseignement de l'histoire naturelle, parce qu'on a créé l'agrégation des sciences naturelles.

M. Fernet. Il croit que nous avons créé de l'occupation à nos professeurs. C'est là une critique qui ne peut vraiment pas être prise bien au sérieux. Je répète que nos agrégés des sciences naturelles acceptent parfaitement qu'on complète leur nombre d'heures de service en leur donnant quelques classes de physique et de chimie, particulièrement dans les classes littéraires, et la plupart s'en acquittent d'une manière absolument satisfaisante.

M. le Président. Vous ne voyez pas d'inconvénients à la distinction des agrégations?

M. Fernet. J'y vois des avantages. Je préside le jury d'agrégation des sciences naturelles depuis que cette agrégation existe; elle fournit des professeurs distingués. Certains d'entre eux nous quittent pour passer dans l'enseignement supérieur; ceux qui nous restent sont rapidement placés dans les grands lycées; leur enseignement présente des qualités et une solidité que nous pouvons constater chaque jour.

« Serait-il désirable que les élèves n'entrassent au lycée ou au collège qu'après avoir reçu l'instruction primaire? »

M. le Président. Les rapports que j'ai reçus disent que l'instruction primaire est assez négligée dans les lycées; bon nombre de candidats au baccalauréat ne connaissent bien ni l'orthographe, ni le calcul.

M. Fernet. J'ai eu souvent l'occasion d'interroger les élèves de cinquième ou de sixième, auxquels nos professeurs ne doivent faire faire que des exercices de calcul, pendant une heure par semaine. La plupart d'entre eux calculent avec une rapidité très suffisante; il est vrai que ce ne sont plus des classes tout à fait primaires. Je ne connais pas assez la question pour la traiter à fond, et je n'ai pas à me prononcer sur la question de l'orthographe.

« Devrait-on modifier le programme de l'enseignement primaire supérieur, de façon que les élèves pussent entrer dans les classes supérieures de l'enseignement moderne? »

Si l'on voulait entrer dans cette voie, il serait nécessaire de modifier, non seulement les programmes, mais aussi l'esprit des métho-

cette difficulté augmente fatalement d'elle-même, d'une manière progressive.

M. le Président C'est la grande compétition qui produit ce résultat?

M. Fernet. Oui; le seul moyen de lutter contre cette tendance est d'introduire, dans les programmes, des indications restrictives, spécifiant nettement les parties qu'on entend exclure.

« Moyens de corriger les défauts des inspections générales. » — A mon sens, le principal défaut des inspections générales, c'est qu'elles sont devenues beaucoup trop hâtives. Dans ces vingt dernières années, le nombre des lycées s'est beaucoup accru ; dans chaque lycée, le nombre des professeurs a également augmenté ; on a créé des lycées de jeunes filles; et cependant la durée de nos tournées s'est réduite, dans une proportion très notable, en raison de la diminution de la somme qui nous est attribuée. De là, une hâte perpétuelle. Pendant les deux ou trois jours que nous pouvons, en moyenne, donner à une ville, les heures qui séparent nos visites dans les classes sont consacrées à un examen rapide des questions générales qui intéressent l'établissement, sans que nous ayons le temps d'étudier réellement celles qui demanderaient à être l'objet d'un sérieux examen. Nous causons avec les proviseurs, avec les inspecteurs d'académie, parfois même, quand cela est possible, avec quelques personnes notables de la ville. Mais le temps nous manque presque toujours pour approfondir et pour contrôler. Nous quittons la ville avec les impressions qui nous ont été transmises, mais rarement, pour les questions générales, avec une impression réellement personnelle; nous n'avons d'impression personnelle que sur les professeurs, et encore ne pouvons-nous donner à chacun d'eux qu'un temps bien plus court qu'autrefois.

Quant aux collèges, qui sont beaucoup plus nombreux que les lycées, c'est à peine si nous en pouvons voir çà et là quelques-uns, au passage, et toujours à la hâte.

Je ne vois pas d'autre remède à cet état de choses qu'une augmentation du crédit affecté aux inspections générales, de manière à les rendre plus complètes et plus étendues.

En ce qui concerne les « notes secrètes », je répéterai ce que disait tout à l'heure M. Pruvost : cela n'existe pas. A la fin de chaque inspection, nous causons individuellement, et en particulier, avec chacun des fonctionnaires. Si quelqu'un d'entre eux, à la suite de remontrances sévères de notre part, se montre inquiet sur la note écrite qui pourra être donnée sur lui, nous pouvons lui répondre : « Cette note contiendra à peu près ce que je viens de vous dire, mais en y mettant une sourdine, parce que les choses écrites doivent toujours être un peu atténuées. Vous avez intérêt à connaître complètement les reproches qui vous sont faits, afin d'en tirer profit, et c'est pourquoi je vous les ai dits sans aucune réticence. Ils doivent nécessairement laisser trace dans la note écrite, mais cette note ne contiendra aucun grief dont vous n'ayez été informé. »

Enfin, quand il survient des faits d'une gravité exceptionnelle, ils sont l'objet d'un Rapport spécial : le professeur en est averti et mis en demeure de fournir sa défense.

En ce qui concerne les « bourses », il y a un point sur lequel je voudrais appeler un instant l'attention de la Commission. Il existe, à peu près exclusivement dans certains lycées de Paris, des « bourses de mérite ». Pour les obtenir, il n'est pas nécessaire de passer par les formalités des bourses de l'État ou des départements : elles sont mises à la disposition du proviseur. Voici comment, dans les conditions actuelles, nous avons pu intervenir parfois, d'une manière officieuse, dans l'attribution de ces bourses de mérite, qui sont d'ailleurs en très petit nombre.

Au cours d'une inspection dans un petit lycée de province, nous avons remarqué un élève, boursier départemental ou boursier municipal, et particulièrement distingué : on peut presque affirmer à l'avance qu'il arrivera brillamment, s'il peut continuer ailleurs ses études, à l'Ecole polytechnique ou à l'Ecole normale. A notre retour, nous en parlons à un proviseur de Paris. Le proviseur fait lui-même son enquête. La condition essentielle est que l'élève dont il s'agit ait obtenu, dans l'établissement dont il sort, des succès assez exceptionnels pour qu'il y ait à peu près certitude qu'il fera honneur au lycée dans lequel il entrera.

La plupart du temps, quand nous avons contribué à faire accorder des bourses de mérite dans ces conditions, nous nous en sommes

applaudis : je crois qu'il y aurait grand intérêt à les étendre davantage.

M. Marc Sauzet. De cette façon, vous écrémez toute la province au profit de Paris.

M. Fernet. Pardon! Je répète qu'il s'agit d'élèves rencontrés au lycée de Laval ou au lycée de Saint-Brieuc, réussissant brillamment dans leurs études, se destinant à l'Ecole polytechnique ou à l'Ecole normale, mais ne pouvant pas continuer leurs études dans ces lycées eux-mêmes, parce que les classes de mathématiques spéciales n'y existent pas et que les mathématiques élémentaires préparent exclusivement au baccalauréat.

M. Marc Sauzet. Il y en a à Rennes, par exemple, et vous agissez au détriment des lycées de province.

M. Fernet. C'est justement pour que cela ne profite pas exclusivement à Paris, que je demanderais l'extension de cette institution des bourses de mérite. Voilà quelle est ma pensée.

Ce serait encore un des moyens d'accentuer l'autonomie des établissements, dont il était question tout à l'heure, de décentraliser, et de faire sur place tout ce qui peut être fait. J'aime beaucoup, quant à moi, cette enquête, faite par le proviseur, avant d'accepter l'élève. Il a intérêt à se bien renseigner, puisque les succès de l'élève contribueront au bon renom du lycée, et qu'une partie de l'honneur lui en reviendra à lui-même.

Je crois donc qu'il y aurait avantage à ce que cette institution des « bourses de mérite » fût généralisée, ou tout au moins étendue aux lycées les plus importants des départements.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Fernet, de votre déposition qui nous a beaucoup intéressés.

Déposition de M. BUISSON.

M. le Président. Monsieur Buisson, vous êtes professeur à la Faculté des lettres, où vous faites un cours sur l'éducation. Vous avez été longtemps, tout le monde le sait, directeur de l'enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique, et vous avez contribué très largement au développement de l'enseignement primaire supérieur ; vous pourrez sur ce point nous donner quelques explications.

M. Buisson. Monsieur le Président, je tâcherai de répondre aux points particuliers que vous voudrez bien m'indiquer, mais si la Commission le permet, je voudrais lui soumettre quelques réflexions sur l'ensemble de la question qui l'occupe. Plus exactement c'est sur la position même de la question que j'appellerais son attention.

Peut-être dans l'examen de tant de points de détail et de difficultés techniques, risquons-nous tous de perdre un peu de vue l'idée principale, sur laquelle je demande à insister. Sans doute, il y a une question scolaire, universitaire et administrative, mais celle-là n'est que l'accessoire ou la conséquence. Ce qui est au fond de l'enquête, c'est à vrai dire une question sociale. La gravité du problème de l'enseignement secondaire vient de là.

I. — La définition même de l'enseignement secondaire ne peut plus se faire en France que sous la forme d'une définition sociale. Il ne se caractérise pas par ses programmes ; on le reconnaît à ceci : c'est l'enseignement accessible à des familles d'une certaine condition, à celles qui peuvent entretenir leurs enfants jusqu'à un âge relativement avancé sans avoir besoin de les mettre au travail, de leur faire gagner leur vie.

Peuvent recevoir l'enseignement secondaire les jeunes gens dont les parents peuvent ou croient pouvoir suffire à tous leurs besoins à peu près jusqu'à l'âge où ils sortiront du régiment, par exemple : voilà la condition nécessaire et suffisante.

Est-ce là un fait scolaire, n'est-ce pas proprement un fait social? Je ne le discute pas, je le constate.

Je voudrais maintenant rechercher ceux qui en découlent.

S'il est avéré que l'enseignement secondaire est expressément fait en vue d'une certaine partie de la population, de celle qui a, sinon

la fortune, au moins l'aisance, il faut, de toute nécessité, qu'il réponde aux besoins de cette clientèle.

Observons bien les circonstances sociales dont il est né, et nous aurons trouvé du même coup les règles pédagogiques qu'il devra suivre pour s'y adapter.

Qu'est-ce qui devra déterminer les formes de l'établissement scolaire? Ce ne sont pas les préférences de l'Université, les doctrines de tel ministre ou les opinions de tel pédagogue. Ce seront les conditions mêmes où se trouve la société bourgeoise et dont le collège doit tenir compte. Ce sont donc bien des faits sociaux qui pèsent sur la question de l'éducation.

Sans entreprendre une dissertation sur un sujet aussi étendu, je voudrais indiquer, à titre d'exemple, trois ou quatre de ces grands faits.

II. — Il me semble que le premier fait social dont il faudrait tirer une règle pédagogique est celui qui ressort des chiffres mêmes de la population scolaire.

Si vous prenez la statistique des lycées nationaux sous la Restauration, vous y trouvez 10.000 élèves; en 1830, 15.000; sous Louis-Philippe 20.000; sous le second Empire 25.000; M. Duruy porte ce nombre à 32.000; en 1876, il est de 41.000 et, aujourd'hui, il est de plus de 50.000. Si, à la population des lycées, vous ajoutez celle des collèges, vous constatez une progression analogue; celle des établissements libres, de son côté, va croissant dans les mêmes proportions.

Par conséquent, le fait général est bien celui-ci : augmentation constante de la partie de la population qui prétend pour ses fils à l'enseignement secondaire.

On conviendra que le problème se pose tout autrement pour un pays, si ses établissements secondaires s'adressent — comme c'était le cas il y a moins d'un siècle — à vingt mille familles au plus, ou s'il y a, comme aujourd'hui, deux cent mille familles qui y aspirent.

M. Sauzet. Comment arrivez-vous à ce chiffre ?

M. Buisson. En relevant le total des élèves inscrits d'abord dans les diverses catégories d'établissements secondaires proprement dits, publics et privés, ensuite dans les écoles primaires supérieures de tout degré et dans les écoles professionnelles de toute forme. Je ne prétends pas que tous ces établissements donnent effectivement l'enseignement secondaire, mais ils en donnent un qui est ou veut être supérieur à l'enseignement primaire. Et comme ce total ne va guère à moins de 250.000 élèves, on peut, sans grand risque, évaluer à environ deux cent mille le nombre des familles qui, aujourd'hui, souhaitent et tentent pour leurs enfants un degré d'enseignement dépassant l'école élémentaire. Elles réussissent ou non, elles poussent leurs enfants plus ou moins loin, avec plus ou moins de succès. Ce qui est certain, c'est que la partie de la population, de la petite bourgeoisie surtout, qui ne se contente plus de l'école primaire et qui rêve, sous un nom quelconque, un complément d'études et tout au moins une teinture d'enseignement secondaire, est incomparablement plus nombreuse à la fin qu'au commencement de ce siècle.

Si ce fait est bien établi, ne va-t-il pas influer sur notre conception du lycée? Pouvons-nous encore nous le représenter comme réservé à un petit groupe de privilégiés et n'ayant à s'occuper que de ceux-là? Mais non. Il faut et il faudra de plus en plus qu'il s'ouvre à tous. Pas plus pour les enfants, encore moins pour les enfants que pour les hommes, il ne doit y avoir de distinctions de classe dues à la puissance et à la fortune. Que ce soit ou non leur véritable intérêt, tous également doivent avoir libre accès à l'enseignement secondaire sans que nulle barrière artificielle s'interpose. Et voilà de suite éliminés tous les systèmes qui tendent plus ou moins clairement à cette chimère de constituer d'abord une élite d'élèves à laquelle sera réservé un enseignement d'élite. Ce n'est plus possible chez nous. L'élite, on ne sait pas où elle est aujourd'hui, où elle sera demain; il faut que le lycée, comme la société, contribue à la faire, mais la laisse se faire toute seule.

III. — Second fait social à mettre en lumière, il est la conséquence du premier. De ces deux cent mille familles qui aspirent, pour leurs enfants, à une sorte d'éducation libérale — justement parce qu'elles y voient le moyen de les faire sortir de la masse et entrer dans l'élite de la nation — il y en a certainement plus de cent cinquante mille, peut-être cent quatre vingt mille qui se font de l'éducation qu'elles souhaitent pour leurs fils une idée particulière, dont il faut bien nous pénétrer. Ce n'est pas du tout l'idée de l'éduca-

à quelque moment que ce soit, pour regagner le temps perdu?

Il faut trouver le moyen d'aider chaque famille à mener son œuvre à bien, en aidant chaque enfant à découvrir la meilleure manière d'employer ses facultés, si médiocres qu'elles soient. En d'autres termes, il ne faut pas que pour aucun d'eux il y ait une impasse. Actuellement il y a des impasses dans notre système d'enseignement secondaire. Si la famille s'est trompée de route au début, il lui est difficile de s'en apercevoir à temps, plus difficile de rebrousser chemin à temps; l'expérience est manquée, et il est trop tard pour la recommencer.

C'est sur ce point que devraient se concentrer les efforts des réformateurs. Notre enseignement secondaire classique est un cadre trop rigide; il ne tient pas compte de la diversité des natures d'enfants. Il faudrait nous familiariser avec l'idée d'avoir non pas un, mais plusieurs enseignements secondaires, comme il y a, non pas un, mais plusieurs types d'intelligence et de caractère, comme il y a non pas une, mais plusieurs manières d'être un homme utile à son pays, un homme de valeur.

Pour ne citer qu'un trait, bien connu de tous ceux qui pratiquent les enfants, combien de fois n'a-t-on pas remarqué ces deux formes d'intelligence, l'intelligence de l'abstrait et celle du concret? Tel enfant prend goût dès l'école aux enseignements théoriques, à l'exercice de l'abstraction, du raisonnement, au maniement des idées, il est fait pour l'assimilation scientifique ou littéraire. A côté de ce brillant écolier vous en trouverez un autre qui n'aura aucun goût pour l'étude pure et qui vous frappera, rentré au logis, par son bon sens, sa justesse et sa finesse pratique, par sa sûreté d'esprit naturel appliqué aux choses d'expérience. Essayez de façonner l'un des deux sur le modèle de l'autre, vous ne ferez rien de bon.

Admettons-les tous les deux au bienfait de l'éducation, mais non pas au supplice d'une éducation exactement identique; permettons-leur à tous deux de s'instruire, mais à chacun d'évoluer à sa manière. Il n'y a pas là un « phénix » et un « cancre », il y a deux esprits qui ne se ressemblent pas, qui peut-être se complètent et que la société utilisera parfaitement chacun à sa place. Faisons d'avance dans l'Université ce que fera la société.

V. — Me permettez-vous de donner un autre exemple de ces exigences sociales dont nous ne pouvons pas nous affranchir?

Ne parlons plus des familles qui arrêtent prématurément des études classiques qu'elles auraient mieux fait peut-être de ne pas commencer. Parlons de celles qui vont jusqu'au bout. Elles ont confié leur fils à un établissement; elles entendent que l'établissement réponde et se charge de le mener jusqu' au terme, c'est-à-dire au baccalauréat. Elles ont raison, je le veux bien. D'où vient donc qu'il y ait tant de déceptions?

Que de familles voient avec surprise et douleur le jeune homme qui devait leur faire honneur échouer piteusement au baccalauréat! Il a pourtant « fait toutes ses classes. » Oui, mais ce que la famille n'a pas voulu comprendre, en dépit des bulletins trimestriels des notes, des places et des moyennes annuelles, c'est que le jeune homme depuis longtemps « ne faisait rien ». On l'a laissé se traîner de classe en classe, comme s'il y avait une vertu éducative dans le seul fait matériel de la présence sur les bancs. Le voilà au terme. Sur quoi compte-t-il? Sur la chance du dernier jour. Et alors commence un grand effort, très peu intéressant, très peu profitable, effort en vue de l'examen, effort de préparation factice, à coups de mémoire et de bourrage. Ce chauffage des derniers mois ne répare rien, il aggrave le mal, car il substitue à l'étude la chance, au savoir l'aplomb, au travail le succès immérité.

Et même à ce prix, au prix d'études manquées que remplace une « préparation » frelatée, combien réussissent, si l'on peut appeler réussite le diplôme ainsi gagné?

J'ai essayé de faire approximativement cette statistique sur les relevés publiés par le Ministère pour les deux dernières années. Les résultats peuvent, en nombres ronds, se ramener à ceux-ci : 10.500 jeunes gens se présentent à la première partie du baccalauréat, 4.100 sont reçus au mois de juillet, 6.400 sont refusés. De ces 6.400, en novembre, il ne s'en représente plus que 6.000, soit déjà 400 qui y ont renoncé. Sur ces 6.000, 2.400 sont admis.

Au total, avec les 400 qui ont renoncé, cela fait un premier déchet de 4.000 élèves sur 10.500. Voyons-les l'année suivante, à la seconde partie: au lieu de 6.500, nous trouvons

comme la Prusse, cela tient surtout à ce que la Prusse n'a pas notre baccalauréat.

Je ne prétends pas qu'on doive essayer de se passer d'une sanction finale des études ; et, plutôt que de supprimer toute sanction dans l'état actuel de nos mœurs et de nos habitudes, il vaudrait mieux conserver le baccalauréat. Mais rien n'empêche d'en conserver ce qui le rend utile et d'en supprimer ce qui le rend profondément nuisible.

Il est devenu un diplôme à conquérir un beau jour par deux compositions écrites et par une dizaine de questions orales; il pourrait très bien redevenir ce qu'il aurait toujours dû être, un examen de fin d'études, une attestation de scolarité sérieuse, le dernier examen de la dernière classe et non pas une opération de hasard et un appel à la chance.

Le dernier examen : ce qui supposerait qu'il y en a eu d'autres tous les ans depuis la quatrième ou la troisième par exemple. Voilà le moyen infaillible de faire comprendre à certaines familles qui s'entêtent à vouloir faire apprendre le latin et le grec à leurs enfants, qu'elles courent à une catastrophe, qu'elles risquent de faire de ces enfants des déclassés. Nul ne pourra se présenter aux épreuves finales du baccalauréat sans apporter les certificats de bonnes études de ses deux ou trois dernières années. L'élève qui a été mal ou très médiocre en troisième ne passera pas en seconde, et de même de seconde en rhétorique. La famille sera avertie, l'enfant aussi. Au lieu de persister niaisement à figurer sur les bancs de la classe pour n'y rien faire de bon, il sera prévenu à temps, pourra se tourner vers un autre enseignement, mieux à sa portée, mieux dans ses goûts.

Je sais bien que cela existe déjà sur le papier : c'est l'examen de passage. Je demande seulement que l'examen de passage devienne une réalité et pour cela qu'il ait une valeur décisive et une influence directe sur le baccalauréat.

Cette innovation suffirait à transformer la notion même du baccalauréat.

Innovation radicale et révolutionnaire, dit-on. Je ne le crois pas : rien ne serait plus simple.

A partir de la fin de la quatrième ou, si l'on veut, de la troisième, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements libres, un professeur de l'enseignement supérieur, délégué comme président, avec un droit de *veto* dont il aura bien rarement besoin d'user, se rend au collège, se rencontre avec le chef de l'établissement et les deux professeurs de la classe d'où sort l'élève et de celle où il doit entrer. Ce petit jury, en quelques minutes, par l'examen du livret de l'élève, au besoin par un devoir et quelques questions complémentaires, pourra savoir et dire pertinemment où en est cet élève, s'il est ou non en état de « suivre », si l'on peut l'autoriser à passer dans une classe supérieure ou s'il faut en conscience prévenir la famille de son erreur et de l'inutilité de ses sacrifices.

Voilà la préface normale d'un bon et vrai baccalauréat, et voilà l'antidote du mauvais et du faux baccalauréat.

Une fois cette habitude prise, on ne rêvera plus à un diplôme obtenu par surprise ; on saura que c'est impossible. Et de deux choses l'une : ou l'on travaillera pour l'obtenir normalement et loyalement, ou l'on y renoncera pour faire, tandis qu'il en est temps, des études plus humbles, mais plus sérieuses et plus pratiques. De la sorte, le vrai caractère du baccalauréat sera compris de tout le monde : parents et élèves sauront qu'on n'y arrive que par une succession d'examens qui en donneront le type et qui attacheront presque infailliblement le succès au travail continu, non de deux jours ou de deux mois, mais d'une ou plusieurs années. Le baccalauréat sera une sanction véritable, une consécration des études mêmes et, par conséquent, il cessera d'exercer une action démoralisante sur les familles, les élèves et les établissements.

Il y aurait sans doute des conditions d'application à étudier. Le principe serait de briser l'unité du baccalauréat en tant que jeu de hasard et d'y faire entrer comme condition *sine qua non* la présentation d'attestations d'études portant sur les dernières années de scolarité et prouvant un travail suivi ; il n'y aurait plus de surprises là où raisonnablement il ne devrait pas y en avoir.

VII. — Voici une dernière considération qui montre encore mieux la société imposant ses conditions à l'Université et pesant sur les programmes au nom d'intérêts sociaux.

Je veux parler de l'obligation résultant de ce qu'on appelle la *limite d'âge*, c'est-à-dire du délai dans lequel les différentes carrières exigent que les jeunes gens soient prêts.

De même qu'il y a un âge-limite pour entrer à l'École polytechnique ou à l'École navale, il y a, en fait, un âge-limite pour entrer dans le commerce ou l'industrie, et cet âge, ce n'est pas vingt-quatre ans, ni vingt ans, ni même dix-huit ans, c'est quinze à seize ans.

A tous ces jeunes gens que les écoles primaires supérieures, les établissements d'enseignement secondaire prépareront à l'industrie, à l'agriculture, au commerce, aux carrières pratiques, à tous ces jeunes gens il faut qu'on fabrique un plan d'études qui leur assure une éducation, libérale sans doute, qui fasse des hommes civilisés et cultivés, mais qui leur permette d'aboutir à quinze ou seize ans. Or « aboutir », cela veut dire avoir fini à ce moment les études théoriques et en emporter une attestation qui s'appellera le baccalauréat moderne, si vous voulez, ou mieux qui sera un des divers, très divers types d'examen final mis à la place des deux ou trois baccalauréats réglementaires d'aujourd'hui. Par la force des choses il se créera plusieurs de ces types parallèles ; plus on en créera, plus on donnera de facilités aux bons élèves et aux bons maîtres.

Est-il nécessaire que ces différents examens de fin d'études soient parfaitement égaux et légalement réputés tels? Il faut s'entendre. Supposons par exemple le baccalauréat moderne actuel. Supposons qu'il serve de sanction finale à un des cycles d'études que l'Université offrira à la jeunesse. Supposons enfin que l'on vienne à reconnaître que, pour l'entrée dans certaines écoles (droit, médecine ou autres) il ne présente pas les mêmes garanties que le baccalauréat classique. Que faut-il faire? Il faudra simplement user, là en particulier, d'un moyen bon à appliquer dans bien d'autres cas : laisser une issue, donner la facilité de gravir un petit échelon de plus sans avoir tout à recommencer.

Le bachelier moderne n'en sait pas assez en telle matière? Ou bien il est trop jeune? Ou bien il lui a manqué un certain genre d'études? Dites exactement ce qu'il faut qu'il ajoute à son savoir et à sa culture actuelle. S'il a fait de bonnes études jusqu'ici, il va les compléter.

Instituez un examen complémentaire, mettez à sa portée un cours additionnel d'études appropriées qu lui demandera six mois, un an s'il le faut, dan des conditions déterminées et il rejoindra par cette voie de traverse les camarades qui ont suivi une autre route.

Bref il faut appliquer partout ce qui a fait la fortune de l'école primaire supérieure. Cette école a été bien accueillie : son nom même indique quelque chose de plus que l'école primaire et non pas quelque chose de moins que le collège. Au lieu d'humilier et de décourager, elle provoque à un pas en avant, elle convie à une ambition, à une espérance nouvelle. Il faut que, de même dans l'enseignement secondaire il n'y ait pas de muraille disant à l'élève : « Tu n'iras pas plus loin », mais au contraire des jours ouverts, des portes et des fenêtres, des ponts et des passages qui lui donnent le sentiment qu'il y a plusieurs manières de faire son salut et que si l'on a mal choisi d'abord, on peut se raviser.

Il ne faut pas trop se préoccuper de l'inégalité scientifique qu'il peut y avoir entre des diplômes qui doivent être considérés comme égaux socialement : deux jeunes gens qui ont fait de bonnes études sont en somme arrivés au but pour la société.

Leurs titres sont différents, mais ils doivent être réputés équivalents. Le bon industriel, le bon agriculteur, le bon commerçant, le bon fonctionnaire, le bon officier, ce sont termes qui se valent. D'une manière générale, ce sont des hommes qui remplissent dans les cadres d'une démocratie des professions diverses, mais une même fonction sociale. La différence des carrières ne supprime pas l'égalité des mérites.

En définitive ils sont tous de la classe dirigeante future ; cette classe ne peut pas se composer d'esprits façonnés sur le même patron, répondant au même signalement ; elle doit se composer des meilleurs dans toutes les spécialités. Qu'ils diffèrent par la spécialité de la profession, mais qu'ils se ressemblent par la supériorité de l'homme!

Si cela est vrai dans la société, il faut que ce soit vrai dans l'Université, et c'est à elle de trouver le moyen de traduire en programmes cette nécessité sociale comme toutes les autres.

VIII. — Ce qui est vrai de l'enseignement, le serait évidemment de la discipline intérieure des établissements, si nous avions le temps d'aborder ce sujet. Une éducation libérale suppose une discipline libérale. Les conditions n'en doivent pas dépendre de l'opinion ni même des convictions du personnel ensei-

gnant, elles résultent de ce fait primordial que la société a besoin qu'on lui prépare des hommes capables de former l'élite d'une démocratie, et cette élite ne peut grandir qu'à l'école de la liberté.

Je vous demande pardon d'avoir trop insisté peut-être sur cette question générale de méthode. A vous, Messieurs, au Parlement et au pays de bien déterminer les nécessités sociales et les grandes conditions que doit remplir l'éducation publique; à nous, à l'Université, un rôle beaucoup plus humble, qui est d'enregistrer ces légitimes exigences et de rechercher dans le détail les moyens pratiques d'y donner satisfaction.

M. le Président. Vous vous êtes tenu dans des considérations très élevées et un peu générales. Etes-vous d'avis de maintenir l'enseignement classique à peu près dans les conditions actuelles?

M. Buisson. Il faut le maintenir, oui, mais non pas renoncer à l'améliorer sur bien des points; en tout cas il n'en faut pas faire l'apanage d'une classe et encore moins la forme exclusive de la culture intellectuelle.

M. le Président. Vous seriez d'avis de garder le grec en même temps que le latin?

M. Buisson. Oui, dans tous les établissements qui pourront poursuivre le type complet d'enseignement classique; ce n'est pas la culture classique qu'il faut diminuer, mais plutôt le nombre de ceux à qui on l'impose *invitâ Minervâ*.

M. le Président. Êtes-vous d'avis qu'on commence l'étude des langues classiques de bonne heure? Ne pourrait-on pas faire l'expérience de la commencer plus tard?

M. Buisson. Non seulement il faudrait faire l'expérience, mais il faudrait la laisser faire. Beaucoup de familles ont intérêt à ce qu'on leur accorde cette facilité. Elles se décideraient plus tard en plus grande connaissance de cause. Il est prouvé que des enfants bien doués et bien préparés peuvent apprendre très convenablement le latin en beaucoup moins de temps que n'en comporte notre plan d'études actuel.

M. le Président. Vous n'êtes pas l'adversaire de l'enseignement moderne, mais vous ne voulez pas un type unique, qui serait trop long pour beaucoup de jeunes gens. Vous trouvez que l'enseignement spécial avait du bon à ce point de vue?

M. Buisson. Oui, mais il n'a pas eu le temps de se développer suivant la formule qu'avaient rêvée M. Duruy et, avant lui, M. Guizot; cela tient peut-être à ce qu'alors on mêlait deux choses, aujourd'hui distinctes: l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire moderne.

M. le Président. Voulez-vous nous dire quelle est exactement, dans votre esprit, la distinction entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire moderne?

M. Buisson. D'après mon expérience, la principale distinction vient de l'idée d'inégalité sociale qu'y attache la vanité des familles. Quand elles ont à proximité une école primaire supérieure et un collège, elles hésitent et le plus souvent elles se déterminent d'après des considérations qui ne sont vraiment pas d'ordre pédagogique et qui ne sont même pas toujours bien réfléchies. Ceux qui tiennent au mot collège, à cause des idées qu'il éveille pour eux, y envoient leurs fils et leur font suivre l'enseignement secondaire moderne sans s'en demander plus long. Les familles, au contraire, qui ont eu l'occasion de voir de près l'enseignement primaire tel qu'il fonctionne aujourd'hui dans son nouveau type, qui voient par exemple une de ces belles écoles des chefs-lieux de canton, bien installées, bien dirigées, en pleine prospérité matérielle et morale, ces familles-là préfèrent souvent l'enseignement primaire supérieur à l'enseignement moderne, comme plus pratique, moins coûteux et plus sûr. On a vu dans le Midi une simple école primaire, non pas même supérieure, à peine ouverte, recevoir la majeure partie des enfants qui suivaient les classes primaires assez médiocres d'un petit collège. Cela tient à la gratuité sans doute, mais aussi à l'attrait qu'a exercé, en regard de l'ancien type d'école primaire sordide et misérable, cette magnifique école primaire conçue à la façon moderne, celle dont M. Ferry prétendait qu'elle donnerait elle aussi « une éducation libérale »; M. Ferry disait cela il y a dix-huit ans à la Sorbonne, et il y a plus d'une commune en France ou ce rêve s'est réalisé; naturellement la popularité de l'école élémentaire a fait celle de l'école supérieure.

M. le Président. Vous ne voyez pas de distinction fondamentale dans les programmes, dans les matières, entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement moderne?

Elle serait peut-être dans les méthodes, dans le personnel enseignant?

M. Buisson. La différence, en effet, serait assez profonde si l'on était sûr de garder les élèves de l'enseignement moderne quatre, cinq ou six ans. Alors évidemment ils recevraient une instruction que l'école primaire supérieure ne peut donner. C'est sur cette espérance qu'on s'est réglé en établissant les programmes de l'enseignement moderne : on comptait sur une population scolaire stable et allant jusqu'au bout des études. Comme il n'en est rien, la différence entre les deux établissements est bien moindre qu'elle ne pourrait l'être. Il n'y a pas, en fait, la distance qu'il devrait y avoir entre un élève qui passe trois ans dans l'enseignement moderne et celui qui passe trois ans à l'école primaire supérieure. Celui-ci a quelquefois l'avantage d'avoir suivi jusqu'au bout un cours d'études assez limité mais complet, il a été jusqu'au bout, il obtient sans peine en sortant un certificat d'études primaires supérieures déjà apprécié par le commerce et l'industrie. L'autre, s'il se décourage avant la fin des études modernes, s'en va sans rien emporter, sans pouvoir même songer au baccalauréat moderne. C'est même ce fait malheureux que je viens de signaler à la Commission: il faudrait s'en préoccuper.

M. le Président. Considérez-vous qu'on puisse rapprocher, en faisant de l'un la suite de l'autre, l'enseignement primaire supérieur et les classes supérieures modernes?

M. Buisson. Cela me paraît être un des plus grands besoins de la France scolaire en ce moment.

De même que de l'enseignement primaire élémentaire on peut passer au primaire supérieur, il faudrait que du primaire supérieur on pût passer à l'enseignement moderne. Nous avons trop de compartiments, trop de cloisons étanches, pas assez de communications. Évidemment ces passages d'un cadre à l'autre ne seraient pas faciles dans l'organisation actuelle, qui s'attache à les différencier. Pour rendre la chose possible, facile même, d'après le témoignage de très bons juges, il y aurait des adaptations à faire, des correspondances à établir, tout un travail de programmes assez minutieux, je crois. Le jour où on le prescrira à l'Université, elle le fera, et elle le fera bien. Il est très désirable qu'on le lui demande, car actuellement il y a un trop grand nombre d'enfants qui ne peuvent pas bénéficier de leurs études uniquement parce qu'il leur manque quelques mois de scolarité, ou bien parce qu'ils n'ont pas prévu qu'ils auraient besoin de telle matière, d'une langue vivante par exemple, ou parce qu'ils n'ont pas été prévenus à temps de telle condition requise pour entrer dans telle carrière. Il en est qui, faute de pouvoir être admis à quinze ans au collège en sortant de l'école primaire supérieure, doivent renoncer au baccalauréat qu'ils auraient facilement obtenu en quelques mois. Cela ne devrait pas être.

C'est un meurtre de laisser ainsi en détresse de braves enfants de la classe moyenne, faute d'avoir mieux aménagé les transitions et ouvert à chacun sa voie. Dans un système d'établissements scolaires bien gradués et bien hiérarchisés, il ne doit plus y avoir d'impasses.

M. le Président. Croyez-vous qu'on puisse faire tout cela d'une façon générale et uniforme, et imposer tout cela? Nous sommes dans un pays très centralisé et où chaque localité veut avoir un collège où l'on mène à tout. Est-il possible de tracer de Paris cinq, six ou sept programmes uniformes pour toute la France?

M. Buisson. Pas uniformes; je crois qu'il les faudrait, au contraire, extrêmement divers. Ce à quoi il faudrait renoncer, ce serait justement l'uniformité. Nous ne laissons pas assez de jeu aux initiatives locales; il faut les encourager en leur reconnaissant le droit d'imaginer des types dans lesquels l'élément local entrerait pour une certaine part, types nombreux, divers, facilement interchangeables, entre lesquels les différents groupes d'élèves pourraient choisir, de manière à offrir à chacun non pas un plan d'études général *ne varietur*, mais le plan particulier qu'il peut réaliser.

M. le Président. Il se crée précisément dans nos collèges, sous l'œil de l'Université, qui ne dit rien, des types tout à fait nouveaux et appropriés.

M. Buisson. En effet, il y en a déjà plusieurs, dans les collèges plus que dans les lycées; il y a des variétés d'enseignement pratique et presque professionnel, qui ont eu quelquefois une peine infinie à se faire tolérer, parce qu'elles n'étaient pas conformes aux rè-

glements. Ah! les règlements! C'est l'assouplissement des règlements qui serait le commencement du salut.

M. le Président. Nous vous sommes très reconnaissants, monsieur Buisson, de votre déposition si intéressante.

Séance du samedi 11 *février* 1899

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT.

Déposition de M. E. MANEUVRIER

M. le Président. Monsieur Maneuvrier, vous avez été élève de l'Ecole normale supérieure. Vous avez quitté l'enseignement pour l'industrie et vous êtes directeur général des établissements de la Vieille-Montagne. Par conséquent, vous pouvez apprécier à deux points de vue très différents la valeur de notre éducation. Vous avez publié, il y a une dizaine d'années, un livre sur l'éducation de la bourgeoisie qui a été, à cette époque, très remarqué. Vous avez reçu notre questionnaire, mais vous avez toute liberté pour traiter les questions qu'il vous plaira.

M. Maneuvrier. Je vous remercie de l'honneur que vous m'avez fait en me convoquant. J'ai quelque confusion à donner mon avis après les personnes éminentes que vous avez entendues; mais enfin je comprends qu'après avoir convoqué les membres les plus autorisés de l'Université vous ayez tenu à entendre quelques voix du dehors, quelques citoyens désintéressés qui, se plaçant au point de vue particulier des parents, peuvent dire franchement ce qu'on pense de l'organisation universitaire en dehors de l'Université.

Comme vous l'avez rappelé, après avoir eu l'honneur de passer par l'Ecole normale, je suis entré dans la vie industrielle. A ce titre, j'ai souvent causé, avec des pères de famille, de cet inépuisable sujet de conversation : l'éducation des enfants. J'ai été le confident de leurs doléances et aussi de leurs vœux ; ces vœux, je les résume, dans ma pensée, sous trois chefs principaux que je me permettrai de vous exposer tour à tour.

Je commence par le vœu qui a la portée la plus générale.

Lorsqu'on se réfère aux manifestations officielles de l'Université, aux circulaires des ministres et des recteurs, aux discours de distribution de prix, qui sont comme les professions de foi du corps enseignant, on y trouve constamment répétée cette affirmation que « le but de l'enseignement secondaire est de former l'homme et le citoyen ». Là-dessus, tout le monde est d'accord. C'est un truisme. Mais lorsqu'on descend de la région des principes à celle de l'application et du fait, on voit combien nous sommes loin de cet idéal et combien on a fait peu de choses pour le réaliser.

Jetez un coup d'œil sur l'emploi du temps dans nos écoles secondaires ; vous verrez que les neuf dixièmes du temps sont exclusivement consacrés à la culture intellectuelle. Or, l'homme n'est pas seulement une intelligence; il est aussi un corps, une volonté, une sensibilité. Pour élever un homme, il faut donc ajouter nécessairement à un système de culture intellectuelle un système de culture physique, morale et esthétique.

Je sais que dans les programmes universitaires il y a des étiquettes qui semblent promettre la réalisation de cet idéal; il y a des commencements, des ébauches, des façades; mais derrière ces façades il n'y a pas de maisons. En effet, sur les soixante-dix heures de travail qu'on demande chaque semaine en moyenne à nos écoliers français, il y en a à peine quatre ou cinq qui soient consacrées à autre chose qu'à la préparation des

examens et aux exercices intellectuels. Sur nos 400 ou 500 établissements secondaires, il y en a à peine 30 ou 40 qui possèdent ce qu'on appelle des « Associations athlétiques », c'est-à-dire des groupes d'élèves qui pratiquent certains exercices physiques avec quelque suite, quelque méthode. Sur cent cinquante mille enfants qui peuplent nos écoles secondaires, il y en a à peine trois ou quatre mille qui fassent partie de ces associations. C'est dans cette minorité que se recrutent les champions de ces fêtes de gymnastique, de ces « lendits » dont on parle beaucoup, et dont l'éclat un peu tapageur empêche de voir la masse immense de la population scolaire qui s'étiole dans une regrettable inertie.

Et il n'en est pas ainsi seulement dans l'Université. J'ai souvent entendu dire que l'éducation, la formation du caractère et du tempérament physique dans les établissements libres, et notamment dans les établissements ecclésiastiques, était l'objet de beaucoup plus de soins que dans ceux de l'État. C'est un préjugé, et il est aussi impossible de faire des hommes et des citoyens, sans en avoir le temps, dans ces établissements-là que dans les autres. Partout l'emploi du temps est le même. Or, ce n'est pas assez pour former des hommes de quelques prédications et de quelques pratiques religieuses. L'être physique et l'être moral ne peuvent se perfectionner que par l'exercice; la vertu est un acte, et non une parole. Pour former à l'acte, il faut créer des habitudes, il faut du temps; il faut une certaine organisation pédagogique. C'est là ce qui manque partout; *oui* partout, on fabrique des bacheliers; nulle part, des citoyens.

Le remède à cette situation a été indiqué très nettement par la Commission qui, en 1889, fut réunie par le Ministre de l'Instruction publique pour étudier les améliorations à introduire dans l'enseignement secondaire. Vous avez probablement entre les mains les travaux des commissaires. Je vous demande la permission de citer quelques passages du rapport de la sous-commission qui, sous la présidence du professeur Brouardel, doyen de la Faculté de médecine, étudia les réformes à apporter dans le régime matériel et l'hygiène des lycées et collèges.

Après avoir examiné l'emploi du temps dans les lycées, la Commission s'exprimait ainsi :

« Les élèves de nos lycées et collèges, en ce qui concerne le travail sédentaire, sont divisés, d'après leur âge, en deux catégories :

« (*a*) Les enfants de sept à treize ans, qui sont astreints à un travail de dix heures par jour;

« (*b*) Les enfants de treize ans et au-dessus, qui sont astreints à un travail de douze heures et même treize heures par jour quand ils assistent à la veillée facultative.

« La Commission considère ce règlement comme tout à fait contraire aux exigences d'une bonne hygiène. On ne saurait imposer, sans de graves inconvénients, à des hommes faits, dix et douze heures par jour de silence, d'immobilité, d'application intellectuelle, dans un local fermé et insuffisamment aéré. A plus forte raison doit-on épargner cette contrainte à des enfants, à des adolescents dont les organes, en voie de formation et de croissance, réclament impérieusement le mouvement, l'exercice et le grand air. Et ces exigences ne sont pas seulement nuisibles, elles sont inutiles. En effet, une telle continuité d'efforts intellectuels étant presque impossible, et la somme d'attention soutenue dont l'enfant le mieux doué est capable étant fort au-dessous de la limite réglementaire, on produit la lassitude et l'ennui, sans obtenir plus de travail utile. Par ces excès, on compromet en quelque sorte la discipline en la rendant oppressive, et on justifie la dissipation en la rendant presque nécessaire. » (*Rapport de la 4e Sous-Commission.*)

On ajoutait, pour marquer avec précision le véritable caractère de la réforme proposée :

« Les travaux intellectuels sédentaires devront donc vaquer, chaque semaine, pendant deux après-midi et le dimanche tout entier, et chaque jour, pendant sept heures et demie pour les petits élèves, six heures et demie pour les moyens, quatre heures et demie pour les grands. L'importance même de ces loisirs indique les intentions de la Commission. Il ne s'agit nullement de perdre tout ce temps, mais de le consacrer à l'éducation physique et, du même coup, à l'éducation morale. Certes, il n'est pas, dans la vie de l'écolier, un seul acte qui ne puisse être tourné au profit de la moralité. Tout professeur, et surtout tout professeur de lettres, est ou doit être un éducateur; mais, dans l'état actuel des choses, le plus souvent, il faut l'avouer, l'action morale

de ce maître est purement théorique et verbale. — Les exercices du corps, au contraire, quand ils sont bien compris, ne visent pas seulement à accroître la force musculaire et à protéger la santé (ce qui aurait bien déjà son prix), ils sont aussi de véritables leçons pratiques de courage, de patience, de persévérance, en un mot, de virilité. Ils ne servent pas seulement à pacifier l'imagination et à endormir les sens, ils sont les moyens pédagogiques les plus pratiques pour former la volonté. Ils sont au moins égaux en mérite aux procédés destinés à former l'intelligence, ils doivent avoir les mêmes droits. »

« De cette observation découlent les conséquences suivantes :

« En premier lieu tous les élèves, petits et grands, externes et internes, doivent, à moins de dispenses du médecin, prendre part aux exercices physiques etc... »

Ainsi, pour la Commission, les exercices du corps étaient un des procédés les plus pratiques pour améliorer l'état moral des jeunes gens.

Enfin, troisième considération sur laquelle j'appelle votre attention :

« L'essentiel, pour la Commission, réside dans la nécessité de diminuer de quatre à cinq heures par jour la durée du travail sédentaire actuellement imposé aux élèves. Malheureusement, cette réforme, qui serait la plus utile, semble en même temps la plus difficile à réaliser. En effet, l'Université n'est pas seule en cause dans la question. Sans aucun doute le baccalauréat, certains programmes surchargés, certaines méthodes surannées, ont pu influencer le règlement et imposer les excès dont on se plaint. Sans doute, on peut modifier tout cela, mais la cause principale du mal échappe au Ministre de l'Instruction publique. Elle réside, surtout pour les élèves des classes supérieures, dans la préparation aux grandes écoles de l'État. Les programmes et conditions de ces concours ne dépendent pas de l'Université et régentent néanmoins tout le régime universitaire, depuis les classes élémentaires jusqu'aux mathématiques spéciales. Quoi que fasse l'Université, quels que soient les règlements nouveaux qu'elle élabore, on n'empêchera guère certains parents de « surmener » leurs enfants dès la septième en vue de l'École polytechnique. On n'empêchera pas certains candidats de se condamner d'eux-mêmes, pendant des semaines et des mois, à des réclusions rigoureuses, s'ils se figurent que ces réclusions augmentent leurs chances de succès. Si l'on veut aboutir à des résultats, il conviendra de demander au Ministre de l'Instruction publique de s'entendre avec ses collègues de la Guerre, des Travaux publics, etc., et, d'accord avec eux, de désigner une commission mixte, chargée de mettre enfin les programmes des concours, et les conditions d'admission aux écoles en harmonie avec les exigences d'un régime scolaire vraiment hygiénique. » (*Rapport de la 4e sous-commission*, page 10.)

Ces vœux, dont la portée ne vous échappera pas, sont restés à l'état de lettre morte. Il faudrait les reprendre; il faudrait y donner satisfaction, en réservant dans notre organisation scolaire les heures que réclame impérieusement l'éducation physique, morale, esthétique de nos enfants, aussi utile, plus utile peut-être, que l'éducation intellectuelle, et pour cela il faudrait s'entendre avec ceux qui, faisant les programmes de nos grandes écoles, tout en étant étrangers à l'Université, régentent par là, en fait, le système d'études universitaires.

M. le Président. Croyez-vous qu'il suffirait de modifier les programmes d'admission aux grandes écoles pour supprimer ce surmenage qui tient surtout à la concurrence? Les jeunes gens pensent surtout que leur avenir se décide en un seul concours.

M. Maneuvrier. Assurément, cette concurrence existera toujours, et c'est une difficulté très grave. Toutefois, je pense qu'en diminuant sensiblement le nombre des matières exigées par ces concours, on atténuerait le mal.

Mais s'il faut dire toute ma pensée, monsieur le Président, je crois que la solution radicale, la vraie délivrance de nos études, ne sortirait pas d'une simple modification des programmes d'examens, mais d'une suppression complète de ces redoutables concours. — Nos grandes écoles, et en particulier l'École centrale et l'École polytechnique, créées à une époque où l'enseignement supérieur ne pouvait pas satisfaire, comme aujourd'hui, à tous les besoins sociaux, et notamment à ceux de l'industrie naissante, beaucoup trop fermées par leur mode de recrutement, ne me paraissent plus répondre maintenant aux multiples exigences techniques du travail national,

M. le Président. C'est surtout vrai pour l'École polytechnique.

M. Maneuvrier. Je crois que c'est vrai pour toutes les grandes écoles d'industrie, centralisées à Paris, dans ce milieu où l'on peut faire sans doute d'excellentes études théoriques, sous des maîtres éminents, mais où la préparation pratique, indispensable à de futurs ingénieurs des mines, des usines, etc., fait totalement défaut. — Pourquoi deux ou trois grandes écoles seulement pour toute la France ?

Pourquoi obstruer l'entrée de ces écoles par des concours qui reconnaissent presque exclusivement pour mesure de la valeur des candidats leur précocité scientifique, leur virtuosité mathématique ? — N'élimine-t-on pas ainsi légèrement et fâcheusement un très grand nombre de bons esprits, et au contraire n'admet-on pas un très grand nombre d'esprits médiocres, mais qui ont, comme on dit vulgairement, « la bosse de l'algèbre » ? — Pourquoi soumettre les candidats ingénieurs à des épreuves préliminaires et éliminatoires qu'on n'impose ni aux élèves de l'Ecole de droit, ni à ceux de l'Ecole de médecine, ni à ceux de nos Facultés des lettres et des sciences ? — Les intérêts en jeu sont-ils plus importants, plus utiles à la société ?

Je crois que si l'on annexait à chacune de nos Universités de province, pour former les ingénieurs, des écoles de hautes études industrielles, dans lesquelles on serait admis avec un simple certificat d'études secondaires ou d'études assimilables, écoles qui se défendraient uniquement par leurs examens propres, on enrichirait singulièrement les cadres de notre industrie nationale; on délivrerait nos études secondaires du cauchemar qui les opprime; on dégorgerait très heureusement nos écoles parisiennes beaucoup trop encombrées; et on assurerait à nos jeunes Universités de province une bonne clientèle d'étudiants.

Je vous prie, messieurs, d'excuser cette longue digression, mais elle a été provoquée par la question de M. le Président.

M. le Président. Elle ne manque pas d'intérêt.

M. Maneuvrier. Je reprends et je passe à ma seconde observation. J'ai dit que l'Université consacrait ses efforts à cultiver uniquement l'intelligenee de nos enfants. Mais comment se fait cette culture même ?

Là encore, en principe, tout le monde est d'accord : Tout le monde dit : « Le but de l'enseignement secondaire n'est pas d'entasser dans l'esprit des enfants connaissances sur connaissances, de les gaver de formules et de mots. Le but est de former le jugement, de fortifier l'esprit; de façon que, lorsque nos enfants sortent du lycée et que les connaissances s'évaporent, ils emportent l'art et la puissance d'apprendre, qu'ils pourront appliquer à tout. » Là-dessus, je le répète, point de dissentiments. Mais, en fait, que se passe-t-il ? Ce qui est déclaré excellent ne se pratique presque nulle part, et ce qui est reconnu mauvais se fait presque partout.

Mais j'ajoute de suite qu'il ne peut guère en être autrement. En effet, pour fortifier les esprits, que faudrait-il faire ? Une science est un ensemble de connaissances acquises au moyen d'une méthode déterminée. Eh bien ! il faudrait initier les enfants non pas seulement aux connaissances, mais aussi aux méthodes..., car c'est la pratique de la méthode qui est surtout éducative. Il faudrait qu'on ne leur dictât pas seulement des résultats, mais qu'on leur apprît aussi comment le savoir se fait.

Quand on enseigne la littérature, il ne suffit pas de discourir avec talent sur les auteurs, mais il faut faire lire et juger les auteurs eux-mêmes. Quand on enseigne l'histoire, un cours, même excellent, n'est pas assez; il faut en outre initier, autant que possible, les élèves aux procédés de la critique historique; leur apprendre à discerner la valeur d'un document et l'autorité d'un témoignage. Quand on enseigne la physique, la chimie, décrire les phénomènes, énoncer les lois, n'est qu'un commencement; il faut, de plus, faire observer les faits et vérifier les lois par les élèves eux-mêmes.

Une seule expérience bien conduite, dans un laboratoire, sous l'œil d'un maître intelligent, apprendra plus de vraie science et fera faire plus de progrès à l'esprit que cent pages de cours apprises par cœur.

Mais tout cela ne peut pas se pratiquer, et pour deux raisons : en premier lieu, il faudrait qu'un seul maître eût sous sa direction un petit nombre d'élèves : vingt ou vingt-cinq au grand maximum. Or, vous savez comme moi que les classes des grands lycées de Paris et même de province ont cinquante et soixante élèves. C'est beaucoup trop.

En second lieu, le temps manque, parce qu'il faut parcourir, dans un temps limité, des programmes sans limites. Nous avons la folle ambition de vouloir enseigner à des jeunes gens, de la treizième à la dix-huitième année, tout ce qui a été accumulé de notions et de faits, dans le trésor des lettres et des sciences « depuis six mille ans qu'il y a des hommes et qui pensent ».

Comment! on voudrait que des enfants de dix-huit ans aient pu se familiariser avec la langue et la littérature françaises, avec la langue et la littérature latines, avec la grecque; avec l'allemand ou l'anglais; qu'ils aient appris l'histoire de tous les peuples y compris les préhistoriques; l'histoire de tous les temps, y compris le nôtre; toute la géographie, physique, économique et politique; toute la philosophie, y compris la métaphysique et l'esthétique; l'histoire de la philosophie tout entière de Thalès, de Milet, jusqu'à M. Izoulet (*Sourires*), toutes les sciences naturelles, la cosmographie, la physiologie, la géologie, la botanique, etc., etc.; toutes les sciences physiques, avec leur immense domaine, si démesurément accru depuis cinquante ans; toute la chimie organique et inorganique; toutes les mathématiques, arithmétique, algèbre élémentaire et supérieure; géométrie plane et dans l'espace, analytique, descriptive, etc., etc. Cette énumération sommaire ne démontre-t-elle pas la vanité de notre ambition? et n'est-il pas évident que pour parcourir cet immense programme nos maîtres sont obligés d'avoir recours à des méthodes expéditives, à des mnémotechnies mécaniques; de tout résumer et de faire apprendre ces résumés par cœur, en un mot d'ériger le psittacisme en système pédagogique?

Comment échapper à cet inconvénient?

Cesserons-nous d'enseigner un certain nombre de ces sciences? Non, car elles ont toutes le droit de vivre, ayant toutes, à des points de vue divers, une utilité certaine. Nous maintiendrons la liste entière dans les cadres généraux. de l'enseignement. Mais : 1° dans chacune d'elles, nous élaguerions tout ce qui est accessoire, tout ce qui n'est pas nécessaire à l'enchaînement méthodique des choses. 2° au lieu d'imposer toutes ces connaissances à tout le monde, nous ne conserverions comme obligatoires qu'un certain nombre reconnues strictement nécessaires pour donner à l'esprit un aliment complet. Toutes les autres seraient facultatives. Chacun prendrait le fardeau qu'il est capable de porter. En restreignant ce qu'on aurait à apprendre à chacun, on aurait alors le temps d'enseigner la méthode en même temps que la connaissance; et à cette condition seule, l'enseignement deviendrait vraiment substantiel et éducatif.

Je passe maintenant à ma troisième observation, tout en demandant pardon à la Commission d'abuser de sa patience.

M. le President. Du tout.

M. Maneuvrier. Je voudrais, messieurs, attirer votre attention sur la variété infinie des esprits de nos enfants et vous rappeler, ce que vous savez mieux que moi, qu'il y a dans leur tempérament, intellectuel et moral au moins autant de différences que dans leur tempérament physique. Les uns précoces, les autres tardifs; ceux-ci vifs, rapides; ceux-là lourds et lents; ceux-ci très vigoureux, soutenant sans broncher des fatigues intellectuelles très grandes; ceux-là épuisés par le moindre effort, etc., etc. Ce sont là les causes intrinsèques de la diversité des esprits. Les causes extrinsèques ne sont pas moins nombreuses : variété dans la condition des familles; dans la situation matérielle et morale; variété dans la destination sociale, etc. La multiplicité est infinie.

Eh bien, pour répondre à cette multiplicité infinie, que nous offre le système universitaire? Un cadre unique et uniforme, « la classe ». Quand nos enfants arrivent au lycée, après leur instruction primaire, on inscrit tous ceux qui ont à peu près le même âge dans le même groupe. Tous ces êtres hétérogènes sont soumis à des exercices identiques. Il faut qu'ils apprennent les mêmes choses, dans le même temps. On demande à des forces inégales de produire des efforts égaux dans des temps égaux; ce qui est mathématiquement impossible. Or, notre système scolaire s'adapte à quelques esprits, mais ne convient pas à la majorité. Alors se produit une scission dans le groupe des écoliers; les premiers vont de l'avant et profitent; les autres suivent de loin, et perdent leur temps; c'est la lamentable troupe des cancres.

Eh bien, messieurs, je ne crois pas que la nature fasse de cancres : Descartes avait raison quand il disait que la nature avait ré-

parti le bon jugement, le sens *commun*, entre tous les hommes, sinon d'une façon égale, au moins d'une façon équivalente.

A moins d'infirmité physique, bien entendu, j'estime que tous les élèves peuvent faire de bonnes études. Or, en fait, plus de la moitié de ceux qui fréquentent nos écoles secondaires officielles ou libres profitent peu ou point de l'enseignement. En voulez-vous une preuve? Examinez les copies du baccalauréat; assistez à quelques examens oraux, vous verrez à quel pénible avortement ont abouti, pour la plupart des candidats, les efforts de maîtres très consciencieux et très distingués répétés pendant six ou huit années consécutives.

Ce n'est pas leur faute, messieurs, c'est la faute du système.

Cette situation préoccupe depuis bien longtemps les universitaires et les hommes d'État. Pour y remédier, on a essayé différentes nouveautés scolaires : la *bifurcation,* l'*enseignement spécial,* l'*enseignement classique moderne.*

Je ne m'étendrai pas sur la « bifurcation », puisqu'elle est morte. Je crois qu'elle avait beaucoup de bon, bien qu'elle fût incomplète à certains égards et illogique à certains autres. Mais elle avait surtout le tort de paraître avoir été créée sous des inspirations politiques plutôt que pédagogiques. Elle a disparu, n'en parlons plus.

L'enseignement spécial de Duruy avait aussi un réel mérite. Mais, en somme, c'était une école primaire supérieure annexée à nos lycées : c'était donc un double emploi.

M. Isambert. Mais ces écoles primaires supérieures n'existaient pas en grand nombre à l'époque de la création de l'enseignement spécial...

M. Maneuvrier. C'est vrai, et c'est ce qui faisait alors le très sérieux avantage de cette conception. Mais lorsque les écoles primaires supérieures ont été organisées en plus grand nombre, la superfétation est apparue, et alors on a voulu donner une autre forme à l'enseignement spécial. On a créé l'enseignement moderne classique. Eh bien, à dire vrai, je ne pense pas que, par cette création, on ait remédié aux véritables maux dont souffre l'enseignement secondaire.

Lorsque, dans l'industrie, nous constatons qu'une usine ne marche pas et que ses produits sont défectueux, que faisons-nous? — Imaginons-nous de créer dans cette usine une usine nouvelle, organisée sur le même modèle que l'autre, et travaillant avec des procédés identiques? — Non, nous cherchons les vices d'organisation ou d'outillage et nous tâchons de les supprimer.

Eh bien, messieurs, ce que nous ne faisons pas dans l'industrie, on l'a un peu fait dans l'Université. Au lieu de se borner à détruire les défauts de l'enseignement classique, on lui a juxtaposé un nouvel enseignement fait à son image; une sorte de contrefaçon, de reproduction de second ordre; on a créé une sorte d'Odéon à côté du Théâtre-Français. — (*Sourires.*)

Le nouveau venu n'a rien innové, rien guéri. Il nous apparaît avec les mêmes défauts que son ancien : — même surcharge des programmes : — on a supprimé les langues mortes, mais on a ajouté les langues vivantes, la législation usuelle, l'économie politique, etc., etc... — Même système de classes rigides, imposant des efforts égaux à des esprits inégaux; même déchet dans les résultats; même production de non-valeurs.

Enfin on a ajouté des inconvénients nouveaux : on a jeté une sorte de division dans l'organisme scolaire. On a, dans les mêmes établissements, créé deux catégories d'élèves, deux catégories de professeurs, ayant des grades, des origines différentes...

M. le Président. On a supprimé cette mesure...

M. Maneuvrier. Il me semblait que les maîtres des deux enseignements n'étaient pas soumis aux mêmes concours et que, notamment, l'École normale supérieure ne donnait pas de professeurs à l'enseignement moderne...

M. le Président. Mais si, on a supprimé le recrutement spécial. Toutefois, il reste encore des agrégés de l'enseignement spécial, c'est une période transitoire.

M. Maneuvrier. Je n'insisterai donc pas davantage sur ce détail; il ne change rien à mon argumentation, à savoir que l'enseignement moderne n'a pas remédié aux inconvénients de l'enseignement classique, parce qu'il lui ressemble trop, et qu'il a les mêmes défauts.

Certes, je n'ai pas la présomption de proposer la solution à ces difficultés, mais voici le sens dans lequel il serait possible peut-être, de la chercher.

Il conviendrait, je pense, que l'enseignement secondaire fût un, avec un seul cadre de maîtres et d'élèves, et qu'il n'y eût plus deux organismes inégaux, l'un dit « classique », l'autre dit « moderne ».

Les programmes généraux devraient être maintenus tels quels, avec les mêmes enseignements. — Mais un certain nombre de ces enseignements, nombre ramené au nécessaire, seraient déclarés obligatoires pour tous, au moins dans leur période élémentaire et peut-être moyenne; les autres seraient facultatifs.

Pour rendre cette mesure pratique il serait nécessaire de changer notre système actuel des *classes*, et de lui substituer, avec les amendements convenables, celui qui a prévalu dans l'enseignement supérieur (et aussi dans l'enseignement primaire supérieur), et qui est le système des *cours*. Il faudrait remplacer un processus aveuglément chronologique, par un un processus logique.

Au lieu des professeurs de quatrième, troisième, seconde, rhétorique, enseignant à tous à la fois, le français, le latin et le grec, on aurait des professeurs de français, faisant aux mêmes élèves successivement un cours élémentaire, un cours moyen et un cours supérieur; des professeurs de latin, des professeurs de grec, enseignant dans les mêmes conditions. De même pour l'histoire, pour les sciences, etc. Ce serait le principe de la division du travail appliqué aux études, avec grand profit pour les maitres et pour les élèves.

Nos enfants ne seraient pas forcés d'étudier tous indistinctement les mêmes choses, celles qui leur servent et celles qui ne leur servent pas; celles qu'ils comprennent et celles qu'ils ne comprennent pas. Ils pourraient s'attarder dans un enseignement sans compromettre tout le reste : se trouver, en même temps pour les langues mortes ou vivantes, dans un cours moyen ou supérieur, et, pour les sciences, dans un cours élémentaire, et *vice versa*.

Ainsi notre organisme scolaire acquerrait une souplesse qu'il n'a pas aujourd'hui. Ainsi les parents pourraient choisir la forme spéciale d'enseignement qui conviendrait à eux et à leurs fils. Ainsi on pourrait doser en quelque sorte les études d'après les facultés et les varier suivant les destinations.

Par là on éviterait cette énorme déperdition de forces qui résulte de la présence dans nos classes d'une majorité d'élèves qui perdent leur temps, au grand dommage de l'Université et du pays.

M. le Président. Le système des cours a été essayé en Angleterre. Vous savez l'objection qu'il soulève.

On a prétendu que l'élève avait besoin de s'attacher à un professeur et que la dispersion qui résulte des cours aurait peut-être un certain inconvénient dans l'enseignement secondaire...

M. Maneuvrier. Je vais essayer de répondre à cette objection, monsieur le Président.

Si l'on veut que les maîtres et les élèves se lient entre eux par des relations de sympathie — ce qui est, en effet, un bien inestimable, car toute vraie éducation est une amitié, — on obtiendra ce résultat bien plus sûrement par le système que je préconise.

En effet, avec le régime actuel des classes, que se passe-t-il ?

Les élèves faibles ou médiocres, paresseux ou indifférents, obtiennent faiblement, en fait, l'attention du professeur. Sauf de très méritoires, mais très rares exceptions, le maître s'intéresse fort peu à eux. Dans quelques mois, il ne les verra plus; il n'entendra plus parler d'eux; il passera la main à un collègue; c'est à peine s'il retiendra les noms de ces pauvres oiseaux de passage. Aussi, dans la grande majorité des cas (il y a, je le répète, de très honorables exceptions), aucun lien sérieux n'existe et ne subsiste ni entre les esprits, ni entre les cœurs : ce sont des connaissances de villes d'eaux, sans lendemains.

Si, au contraire, le système des cours était établi, les mêmes maîtres et les mêmes élèves devraient se trouver en présence pendant trois ou quatre ans. Alors le professeur se dirait : Tous ces enfants m'arrivent librement et me seront laissés pendant plusieurs années de suite; j'ai, seul, la responsabilité de leurs progrès; je puis organiser mon enseignement avec ma méthode propre, avec une gradation réfléchie. Je les conduirai seul depuis les éléments de la science jusqu'aux degrès supérieurs...

Ne pensez-vous pas que ces relations prolongées seraient, à tous égards, plus satisfaisantes que les rapports éphémères qui existent aujourd'hui ? Ne pensez-vous pas que ce rôle d'éducateur, que l'on regrette si souvent et si justement de ne pas voir jouer à nos profes-

permet-elle de croire que les parents peuvent découvrir la vocation de leurs enfants, à onze ou douze ans?

M. Maneuvrier. Ils le peuvent souvent, s'ils sont attentifs et perspicaces. Mais si, par hasard, ils se sont trompés dans leur choix, ils peuvent, je le répète, réparer leur erreur et faire entreprendre à leurs enfants d'autres études qui leur profiteront. Avec le régime actuel ils n'arrivent souvent à rien et découvrent, trop tard, que leurs enfants ont perdu leur temps.

M. le Président. Au terme des études, vous mettriez dans le baccalauréat des matières facultatives?

M. Maneuvrier. Monsieur le Président, avec le système en question, le baccalauréat devrait être, ou supprimé, ou profondément modifié. Lorsque les élèves passeraient d'un cours élémentaire à un cours moyen, ils auraient, soit à subir un examen, soit à justifier d'une note moyenne convenable obtenue dans les interrogations de l'année. Ils feraient la même justification pour être admis du cours moyen au cours supérieur. Enfin après le cours supérieur, une troisième et dernière constatation du même genre les attendrait.

On pourrait, si on y trouvait utilité ou convenance, décerner le grade de bachelier à tous ceux qui auraient satisfait successivement ou en même temps à ce dernier examen, dans un nombre déterminé de facultés obligatoires et facultatives.

M. Isambert. L'examen de passage, je suppose, du cours élémentaire au cours moyen, serait assez difficile, et devrait être en quelque sorte fractionné par faculté.

Puisque vous admettez qu'un enfant pourra choisir une faculté dans le cours moyen, alors qu'on se contentera de lui faire suivre le cours élémentaire pour d'autres facultés, lorsqu'il sera au bout de son cours moyen, il ne pourra pas passer dans le cours supérieur pour toutes les facultés?

M. Maneuvrier. Évidemment, non.

M. Isambert. Alors, l'examen de passage n'est pas général; il est limité à chaque faculté?

M. Maneuvrier. C'est bien ma pensée, chaque cours est indépendant. Lorsque le jeune homme aurait obtenu le certificat attestant qu'il a, successivement ou simultanément, satisfait aux épreuves prescrites dans un certain nombre de cours ou de facultés, on lui décernerait soit le titre de bachelier, soit un simple certificat d'études secondaires. Le titre n'a, à mes yeux, qu'une importance très relative. L'important consisterait à supprimer l'examen encyclopédique, aléatoire et superficiel, qui sévit actuellement sous le nom de baccalauréat, et qui imprime une direction si défectueuse aux études secondaires.

M. le Président. Tout en préconisant la substitution du système des cours à celui des classes comme étant, dans votre pensée, le mode général de l'enseignement, vous avez déjà indiqué votre idée sur ce que doit être l'instruction en général. Pourriez-vous nous dire encore quelques mots à ce sujet?

Vous voudriez, je crois, une partie de l'enseignement commun jusqu'à un certain âge; ensuite vous admettriez une sorte de bifurcation?

M. Maneuvrier. Voici, en résumé, comment je comprendrais l'organisation générale des études.

L'enseignement primaire, comprenant tout ce qu'il est indispensable à un homme, à un citoyen, de ne pas ignorer, serait à peu près identique, commun à tous les Français. Ce serait la base universelle de l'éducation démocratique. Cet enseignement multiple, donné par un seul maître, pourrait avoir un certain caractère encyclopédique, car il se proposerait de donner à tous les enfants des « clartés de tout », et cela par le moyen des méthodes *intuitives*, — des leçons de choses, — par la *vue* plus que par le raisonnement.

Vers douze ou treize ans commencerait la véritable, la grande *bifurcation;* les uns, se dirigeant vers les écoles primaires supérieures; les écoles d'apprentissage — ou l'apprentissage — ; écoles professionnelles; écoles d'arts et métiers; les autres, vers les écoles secondaires.

Ces écoles secondaires, organisées en cours distincts, comme cela a été expliqué déjà, recevraient tous les enfants qui se destinent aux carrières dites libérales, parmi lesquelles je comprends, bien entendu, l'industrie et le commerce.

La culture, suivant les diverses destinations, les vocations individuelles, commencerait alors à se spécialiser, et cette spécialisation devrait toujours aller en augmentant avec le degré des études, et la difficulté de l'enseignement,

étagé en trois degrés : *élémentaire, moyen* et *supérieur*.

Lorsque vers la 17e ou 18e année, les jeunes gens auraient obtenu leur certificat d'études secondaires, il pourraient, de plein droit, être admis dans les universités, où se donne l'enseignement *supérieur spécial*.

Toutes ces universités ne comprendraient pas seulement des facultés des lettres, des sciences, de médecine, de droit, mais aussi des facultés d'*industrie*, et même de *commerce*. Les maîtres, les laboratoires, les ressources de ces diverses facultés se prêteraient un mutuel appui, donneraient des cours communs, etc...

Les étudiants, sortant des écoles secondaires, entreraient dans toutes ces écoles spéciales *sans aucun concours* : ils ne seraient soumis qu'aux examens intérieurs, exigés pour vérifier leurs études professionelles. Je ne reviens pas sur ces points déjà traités.

Des écoles d'application (mais j'entends de véritable application), très spécialisées, placées dans des régions bien appropriées, pourraient achever l'ingénieur civil ou militaire, le négociant, le banquier, etc... — Ces écoles seraient analogues au stage des avocats, à l'internat des médecins, etc...

Telle est la série des études qui permettraient à un jeune homme d'arriver, par degrés successifs, à la carrière dans laquelle il doit vivre ; et cela toujours librement, sans avoir eu à subir les oppressions, les aléas, les injustices de tous ces concours qui tyrannisent si fâcheusement les études, les parents et les enfants.

M. le Président. Quel serait le rôle des langues mortes dans ce système d'éducation ?

M. Maneuvrier. Monsieur le Président, cette étude pourrait convenir à ceux qui désirent recevoir une culture littéraire très fine ; qui se destinent aux carrières où l'on a plus spécialement besoin du talent de parler et d'écrire ; je veux parler, par exemple, des carrières politiques, diplomatiques, administratives, du journalisme, de l'enseignement, etc.

M. le Président. La politique vous paraît une carrière qui exige une culture très fine ? (*On rit.*)

M. Maneuvrier. Le Président à qui j'ai l'honneur de répondre en est une preuve vivante.

La culture des langues mortes pourrait donc convenir surtout à ceux dont j'ai parlé. Elle serait évidemment moins nécessaire aux carrières purement scientifiques, industrielles et commerciales.

Toutefois il n'y a rien d'absolu en toutes ces affirmations. Tout dépend, comme nous l'avons dit, de la force, de la capacité mentale, du goût des élèves. L'important est de ne pas leur imposer « invitâ Minervâ » des études qui répugnent à leur tempérament intellectuel, et par suite de ne pas leur faire gaspiller leur vie, et de ne pas les dégoûter du travail.

M. le Président. Rendriez-vous obligatoire l'étude des langues mortes pour ceux qui se destinent à certaines carrières ?

M. Maneuvrier. L'étude des langues mortes est un luxe de l'esprit, je ne la rendrais donc obligatoire pour personne. Je pense que l'avantage de cette culture, la supériorité qu'elle assure, les succès que remportent dans leurs professions ceux qui savent le mieux écrire et le mieux parler, sont des sanctions naturelles, résultant de la nature des choses, et pratiquement suffisantes.

Je n'interdirais donc pas à des gens qui n'auraient appris ni latin, ni grec, d'entrer même dans les fonctions politiques, administratives ou diplomatiques, s'ils faisaient preuve d'études professionnelles suffisantes ; ils aborderaient ces carrières à leurs risques et périls.

M. le Président. Mais pour plaider, pour soigner les malades ?

M. Maneuvrier. Ce que je viens de dire s'applique à plus forte raison au barreau ou à la médecine : je ne vois pas la nécessité du latin et du grec pour plaider, saigner et purger congrûment : le droit et la thérapeutique suffisent avec du bon sens.

M. le Président. Exigeriez-vous d'un avocat, d'un médecin, qu'il sût l'anglais, l'allemand, les mathématiques ?

M. Maneuvrier. Je ne vois pas davantage la nécessité d'exiger ces connaissances pour faire un médecin ou un avocat. Je le répète, je ne demanderais rien que le certificat d'études secondaires et le bagage intellectuel que comporte ce certificat. Je répète encore que, plus les esprits des candidats seront affinés, plus ils possèderont de ces connaissances qui forment le luxe et l'ornement de l'intelligence, plus ils auront de chances de briller dans la

carrière quelconque qu'ils auront choisie. Cet avantage est tel qu'il assurera toujours une clientèle convenable à ces études.'

Quant à l'État, il ne peut, ne doit exiger que les connaissances professionnelles indispensables. Le reste ne le regarde pas. Nous n'avons plus de religion d'État : nous n'avons pas besoin davantage d'une « pédagogie d'État ».

M. le Président. Ne craignez-vous pas que le niveau des études ne baisse un peu?

M. Maneuvrier. Je crois au contraire que le niveau se relèverait. Au lycée, comme aux Universités, on serait débarrassé des non-valeurs; on serait débarrassé aussi de l'obsession néfaste des concours, conduisant au faux savoir, aux ficelles d'examens.

Tous ceux qui suivraient les cours, les suivraient librement et pour apprendre quelque chose; par suite, ils les suivraient avec ardeur, avec intérêt, avec profit. — Telle est ma conviction.

M. le Président. Elle heurte un peu les idées généralement reçues.

Maintenant, dans votre pratique industrielle, monsieur Maneuvrier, vous voyez naturellement beaucoup de jeunes gens. — Remarquez-vous une différence d'aptitudes résultant du système d'éducation qu'ils ont suivi? Croyez-vous que l'enseignement classique prépare mieux ou moins bien aux carrières industrielles?

M. Maneuvrier. En général, on discerne assez bien ceux qui ont fait des études classiques. Mais pourquoi? C'est que, en raison des privilèges actuellement attachés aux diplômes, presque tous les esprits d'élite sont forcément amenés à faire des études classiques. Les autres n'en font pas. De là une sélection qui résulte de notre organisation même, mais qui ne prouve pas grand'chose. En effet, je connais beaucoup d'hommes très distingués, de la plus haute valeur industrielle, commerciale et sociale, qui n'ont pas fait d'études classiques.

M. Henri Blanc. Au point de vue de la culture scientifique, trouvez-vous que les jeunes gens, élevés dans les établissements français, présentent les mêmes qualités que ceux qui viennent des écoles étrangères? Je parle des ingénieurs.

M. Maneuvrier. En général, nos jeunes ingénieurs ont une culture plus étendue, mais moins pratique que leurs confrères étrangers.

Quand un ingénieur allemand sort de l'école de Freyberg, par exemple, il peut être immédiatement utilisé, et rendre des services pratiques. Il a déjà une valeur professionnelle. — Lorsqu'un jeune Français sort de l'Ecole centrale, il sait beaucoup plus de choses que son collègue allemand : on lui a enseigné depuis l'apiculture jusqu'aux constructions navales. Il sait tout, mais si superficiellement, qu'en fait et pratiquement, il est, comme on l'a dit, apte à tout, bon à rien...

M. le Président. Immédiatement...

M. Maneuvrier. Immédiatement, bien entendu. — Il faut qu'il fasse son école pratique dans l'industrie qui l'occupe. En dehors du dessin industriel que ces jeunes ingénieurs connaissent assez bien, ils ne peuvent presque pas rendre de services immédiats; et je crois que c'est là une des raisons pour lesquelles ces jeunes gens ont une certaine difficulté à se placer en sortant de l'École. — On les engage surtout afin de préparer des cadres pour l'avenir... mais non en vue d'une utilisation actuelle.

M. Marc Sauzet. Mais n'avons-nous pas des écoles où le côté pratique de l'enseignement est plus nettement accusé? Par exemple, l'École des mines de Saint-Étienne.

M. Maneuvrier. Cela est vrai, dans une certaine mesure. — Il est clair, en effet, que les ingénieurs qui sortent de l'École des mines de Saint-Étienne ont pu faire leur école pratique mieux que ceux qui sortent de celle de Paris — où les exploitations, les exploitations minières, sont plutôt rares. (*Sourires.*)

M. Blanc. Et plus tard, lorsque nos ingénieurs ont fait leurs études de praticiens?...

M. Maneuvrier. Évidemment, leurs connaissances générales ne leur nuisent pas.

M. Blanc. Ont-ils l'esprit plus large, plus étendu ?

M. Maneuvrier. Peut-être. Mais cependant je crains qu'ils n'emportent souvent de nos écoles à enseignements encyclopédiques, comme de nos lycées à programmes universels, l'habitude d'examiner les choses en superficie plutôt qu'en profondeur. Un ingénieur vraiment utile n'est pas celui qui sait beaucoup de choses à peu près, mais qui en connaît une ou deux admirablement.

M. le Président. Cela ne tient peut-être

lycées, mais il y a aussi vingt ans que je fais passer le baccalauréat, et, par là, j'ai pu avoir quelques notions sur l'état de notre enseignement secondaire.

Je ne fais partie que des jurys du baccalauréat classique. Je n'ai fait partie d'un jury de baccalauréat moderne qu'une fois, et il y a longtemps. Aussi n'ai-je pas grand'chose à vous dire sur l'enseignement moderne. Je suis cependant d'avis que les diplômes de cet enseignement moderne doivent donner accès aux facultés de droit et de médecine. Ce n'est pas que je croie que l'enseignement moderne soit actuellement aussi efficace que le classique. Je le crois inférieur comme qualité, quant à présent. Mais, si cet enseignement est dans une situation inférieure, c'est en partie parce qu'il n'a pas été placé dans des conditions favorables pour évoluer. S'il se trouve amoindri, c'est en partie parce qu'il ne donne pas accès à deux grandes Écoles. Lorsque les parents doivent prendre une décision, si leurs enfants ne leur semblent pas intelligents, ils les mettent dans l'enseignement moderne, et, dans le cas contraire, ils n'hésitent pas à les mettre dans l'enseignement classique. Je crois que, si l'enseignement moderne était placé sur le même pied que l'enseignement classique, il attirerait à lui une élite d'élèves qu'il n'attire pas actuellement. En tout cas, on ne pourra apprécier exactement, loyalement, la valeur de l'enseignement moderne que si on le met dans des conditions d'égalité complète avec l'autre enseignement.

M. le Président. Vous croyez que, par sa nature, l'enseignement moderne peut prétendre à l'équivalence avec l'enseignement classique?

M. Aulard. Oui ; je ne crois pas que les langues mortes aient une vertu éducative particulière. Je crois, au contraire, que les langues vivantes, par le fait même qu'elles sont vivantes, ont un avantage sur les autres. Mais je demande à la Commission la permission de ne pas traiter cette question, dont on a tant parlé. Ce serait trop long, et, si vous le voulez bien, je vous dirai tout de suite ce que j'ai cru voir dans l'enseignement classique.

Le baccalauréat, qui a bien des défauts, a au moins cet avantage qu'il est un moyen excellent pour inspecter l'enseignement secondaire, un moyen supérieur même à l'inspection proprement dite. Lorsqu'ils voient entrer dans la salle de classe un haut fonctionnaire venu de Paris, précédé d'un huissier portant une table, le professeur ne sait plus trop ce qu'il dit, l'élève n'écoute plus. Quand on s'est ressaisi, le professeur cherche à se faire valoir, commence un monologue plus ou moins brillant, c'est une classe d'*apparat* qui se fait, et il est très difficile à l'inspecteur de se rendre compte de la valeur réelle et des résultats réels de l'enseignement.

Au baccalauréat, il n'en va pas de même. Nous ne voyons pas, nous n'entendons pas les professeurs; mais les résultats s'offrent à nous dans leur réalité. Nous causons avec les élèves, forts et faibles, et au bout de quelques années de cette enquête attentive, nous pouvons nous former une idée de ce qu'est l'enseignement secondaire en France. Voici du moins l'idée que je m'en suis formé.

Il y a deux sortes d'enseignement secondaire : l'enseignement libre et celui de l'État. Je parlerai d'abord de celui de l'État.

M. le Président. Vous avez des moyens de les distinguer?

M. Aulard. Oui, j'avais intention de le dire en parlant des livrets scolaires. Grâce à eux, on sait d'où viennent les jeunes gens.

En ce qui concerne l'enseignement de l'État, je ferai d'abord cette remarque qu'il résulte d'observations très attentives de ma part que cet enseignement est en progrès depuis vingt ans que je fais passer le baccalauréat. Je le constate avec satisfaction. Certes, nous ne sommes pas tous de cet avis, parmi les examinateurs. Il y a peut-être dans la haute Université une tendance à considérer l'enseignement secondaire comme étant, au contraire, en état de décadence. Je crois bien que ceux qui le disent sont très sincères. Il suffit de voir leur tristesse pour ne pas douter de leur sincérité. Mais cette tristesse les incline peut-être à un peu de partialité dans leurs appréciations : ils portent le deuil des vers latins. (*Sourires.*) Ils ne sont pas consolés de ce qui a disparu des exercices en langues mortes. Pour moi, qui suis admirateur enthousiaste des littératures grecque et latine, je ne me sens pas convaincu, comme je le disais, de leur vertu éducative supérieure. Je vois, autant que j'en peux juger d'après le baccalauréat, — et ici j'en viens à parler de la manière dont les langues mortes sont enseignées, — qu'il y a très peu d'élèves qui sachent du grec. Cela

n'a d'ailleurs pas beaucoup changé. De mon temps, quand j'étais élève à Louis-le-Grand, un très petit nombre d'entre nous se trouvait en état d'expliquer passablement Homère ou Sophocle. Ce génie hellénique, ces admirables types de beauté, la plupart n'en apercevaient que des formes qu'ils ne comprenaient pas, des déclinaisons, des verbes irréguliers. Il y a encore, aujourd'hui comme alors, quelques élèves qui savent du grec. Je n'ai pas le sentiment d'une décadence irrémédiable des études grecques. J'interroge rarement en grec. Quand je le fais, je ne trouve pas que les élèves expliquent plus mal que de mon temps, ce qui ne veut pas dire qu'ils expliquent bien.

Quant au latin, j'ai quelque honte à le dire, étant peut-être seul de mon avis, je trouve qu'il y a progrès. A la Faculté des lettres de Paris, nous donnons des versions assez difficiles, et aussi plus longues (il est vrai que le temps accordé pour les faire est de trois heures au lieu de deux). Il y en a de fort délicates. Eh bien, il est rare que dans une série de vingt-cinq élèves il n'y ait pas sept ou huit copies bonnes, dont deux ou trois très bonnes. Je parle de l'examen de juillet, la série de novembre étant plutôt consacrée aux refusés, c'est-à-dire aux élèves de moindre valeur. En somme, j'ai plutôt le sentiment que les jeunes gens d'aujourd'hui comprennent mieux la version, la font de façon bien plus intelligente que du temps où j'étais élève et même professeur. Cela n'est pas pour moi une impression vague, c'est une opinion d'expérience, qui se confirme chaque année, quand je corrige les versions d'examen.

Je vois de grands progrès dans la composition française, qui a remplacé le discours latin. Ce discours latin, c'était un déplorable moyen pour juger du savoir, de l'intelligence et surtout du bon sens des jeunes gens. On ne demandait que des expressions latines, que des élégances, ou plutôt on se contentait de l'absence de solécismes et de barbarismes. Quant à un raisonnement quelconque, il n'y en avait pas. Un discours latin traduit en français aurait été, les trois quarts du temps, absurde, enfantin. Cela n'empêchait pas le candidat d'avoir une bonne note.

Au contraire, la composition française exige du savoir, du raisonnement, du style. Le maniement de la langue française est, à lui seul, un excellent moyen d'instruction et d'éducation. Ces compositions me semblent de mieux en mieux faites. C'est, si mes souvenirs sont exacts, depuis dix-huit ans, depuis 1880 ou 1881, que la composition française a remplacé le discours latin au baccalauréat. Dans les premières années, il y a eu des tâtonnements; les enfants faisaient leurs compositions comme leurs prédécesseurs faisaient leurs discours latins, occupés de la forme plutôt que du fond. Depuis qu'on est sorti de cette période d'incertitude, qui exista sans doute dans l'esprit des professeurs comme dans l'esprit des élèves, il se manifeste beaucoup plus de bon sens, une certaine habileté à coordonner les idées, à les exposer clairement.

En exprimant cette manière de voir, en constatant ces progrès, je sens bien, je le répète, que je ne parle pas comme la majorité des témoins que vous avez pu entendre. Il y a sans doute, comme je le disais, des examinateurs qui ne sont pas encore consolés de la disparition du discours latin. Cette disparition rend le travail du jury plus pénible. C'était très commode de corriger un discours latin: il n'y avait qu'à relever au crayon bleu quatre solécismes ou trois barbarismes, et l'affaire était faite, le jugement était rendu sans effort d'esprit de la part du juge. En vérité, ce n'était pas fatigant du tout. Corriger un discours français, c'est tout autre chose. On est incertain: telle copie dépasse-t-elle la moyenne? l'atteint-elle? On hésite. En y regardant de plus près, on finit par trouver qu'elle témoigne de qualités de bon sens et de savoir suffisantes. Eh bien, mais, au lieu de se plaindre du mal qu'on a dû se donner pour constater ces qualités modestes, ne vaudrait-il pas mieux se réjouir de les avoir constatées? Que beaucoup d'élèves soient capables d'exposer en quatre pages une idée raisonnable en toute clarté, n'est-ce pas un résultat remarquable au point de vue de l'éducation?

Je viens de parler des compositions écrites du baccalauréat. Si je passe à l'oral, je remarque que la littérature française est bien mieux enseignée que quand j'étais élève ou professeur de lycée. On l'explique d'une façon plus critique. Autrefois, c'était l'admiration qu'on imposait aux élèves. Vous vous rappelez ces commentaires laudatifs au bas des pages de Boileau, de Bossuet et autres auteurs. Cette manière superficielle de juger et d'admirer sans réserves a presque disparu de nos lycées.

On apprend beaucoup plus aux enfants à se rendre compte du comment et du pourquoi. On leur apprend à raisonner. On essaye de leur ôter de l'esprit ce préjugé que, parce qu'un auteur est célèbre, ils le doivent toujours admirer. On fait davantage appel à l'initiative personnelle. De même en philologie, en histoire, en géographie, il y a des progrès analogues et remarquables.

Cependant, au sujet de l'histoire, je demande la permission, sans y insister autrement, de faire quelques réserves sur la manière dont on enseigne l'histoire contemporaine. Cette partie de l'histoire n'est pas toujours professée, à mon avis, comme elle devrait l'être devant des jeunes gens qui vont devenir citoyens d'une République démocratique. Et cette préoccupation d'avoir un enseignement de l'histoire qui soit républicain et démocratique, elle n'est pas seulement dans mon esprit, elle s'exprime, comme vous allez le voir, dans le programme même de l'enseignement secondaire.

L'histoire contemporaine y est, en effet, divisée en quatre parties, et la quatrième est intitulée : *Développement ou transformation des principes de 1789*. Et ce titre est suivi d'un sommaire où on voit que les professeurs, après qu'ils auront raconté l'histoire de France de 1789 jusqu'à nos jours, doivent la reprendre à un point de vue plus général, plus philosophique, plus conforme aux principes rationnels de la Révolution, en un mot plus républicain et plus démocratique. Ils doivent expliquer les principaux systèmes sociaux, les systèmes socialistes, par exemple, donner des notions sur les formes de Gouvernement, expliquer la lutte entre le principe d'autorité et le principe de raison, entre la science et la foi, entre les droits de l'État laïque et les prétentions de l'Église catholique, lutte qui est le fond même de notre histoire depuis 1789. Ils doivent faire cet exposé d'une manière large, sans polémique, sans esprit sectaire, et surtout sans blesser la conscience religieuse, si susceptible, mais de manière que leurs élèves, qui demain seront des citoyens, connaissent les principales phases de l'évolution de notre démocratie et les principaux éléments historiques des questions politiques et sociales, à la solution desquelles ils auront à contribuer, comme citoyens, par leur vote.

Voilà ce qu'ils doivent enseigner et ce qu'ils n'enseignent pas toujours. Si j'interroge un enfant sur cette quatrième partie du programme, j'ai à craindre, surtout depuis quelque temps, de n'obtenir aucune réponse.

M. le Président. On objecte que le professeur a un programme si chargé qu'il n'arrive jamais à le terminer.

M. Aulard. Ce sont peut-être les professeurs eux-mêmes qui « chargent » ainsi le programme. Ils ont à parcourir l'histoire de 1789 jusqu'à 1848, avec un court résumé des événements écoulés entre 1848 et 1875. C'est à eux à distribuer, à resserrer leur enseignement de façon à se réserver le temps de traiter la quatrième partie, c'est-à-dire d'exposer les vues d'ensemble sur le développement de notre démocratie, sur l'évolution des principes de 1789.

La vérité est peut-être qu'ils n'ont pas tous et toujours envie de la traiter, cette quatrième partie ; et cela parfois pour des motifs que je devine un peu par les conversations que j'ai eues à ce sujet avec d'anciens élèves de la Sorbonne qui sont devenus professeurs d'histoire. Un de ces motifs, au moins dans certaines régions de la France, c'est que, depuis quelques années, avec la réaction qui s'est manifestée en politique, il est plus difficile qu'autrefois, à un professeur, sous peine d'être attaqué par certains parents influents et réactionnaires, sous peine d'être abandonné par son proviseur, sous peine de s'exposer au reproche de donner des soucis à l'administration, de lui créer des embarras, il lui est plus difficile qu'autrefois, dis-je, d'exposer franchement l'histoire contemporaine au point de vue républicain. Plus d'un ancien étudiant, actuellement professeur d'histoire dans les lycées, m'a raconté en confidence cet état de choses. Je n'y croyais pas, je pensais qu'étant jeunes, ils exagéraient. Je leur disais : « Mais en 1871, lorsque j'ai débuté, nous faisions bien l'éloge de la Révolution française. » J'ai dû reconnaître que c'est beaucoup difficile aujourd'hui. Je ne dirai pas que ces professeurs sont effrayés : ils sont trop jeunes pour cela ; mais ils hésitent ; ils se sentiraient désavoués, s'ils enseignaient ce programme dans son esprit, même avec modération. Il semble qu'il en soit souvent ainsi, — et pour être clair, je n'ai besoin d'indiquer aucune date ni de prononcer aucun nom, — depuis un certain ministère, depuis une certaine époque que vous entrevoyez bien. Depuis ce moment, j'ai re-

marqué que ces jeunes gens se sentaient obligés de mettre une sourdine à l'expression des principes vraiment rationnels et laïques, à l'expression des principes de la Révolution française, dans l'enseignement de l'histoire. Ce n'est pas un seul qui me l'a dit : on me l'a répété de divers côtés, et ces témoignages me sont venus de plus d'un lycée. Je ne crois pas exagérer en disant que, dans l'enseignement secondaire, depuis l'époque à laquelle je fais allusion, il y a une réaction marquée, qui se continue peut-être encore aujourd'hui. Nous disons bien à ces jeunes professeurs : « Rassurez-vous, nous vous soutiendrons. » Mais c'est une promesse difficile à tenir. — On ne les persécute pas : il serait exagéré de le dire, mais ils sentent qu'ils auront des ennuis, s'ils donnent à leur enseignement historique un caractère démocratique et républicain, et ils se disent que l'administration ne les leur pardonnera pas, ou ne se sentira pas assez forte pour les soutenir contre l'esprit nouveau d'une partie de la bourgeoisie.

J'espère que cela va changer, et d'ailleurs, si cette partie théorique du programme d'histoire est trop négligée, le reste du programme, le récit proprement dit, me semble traité dans un excellent esprit.

En résumé, en ce qui concerne l'enseignement de l'État, l'impression que je reçois des examens de baccalauréat, c'est qu'aujourd'hui cet enseignement est généralement donné de façon plus raisonnable qu'autrefois. Je tiens à souligner ce mot de *raisonnable*, parce que c'est ce qui distingue l'enseignement de l'Université française d'aujourd'hui d'avec l'enseignement d'autrefois. C'est à la raison qu'on fait appel bien davantage. Les méthodes sont meilleures, les maîtres sont meilleurs aussi. Le personnel des lycées est allé s'améliorant, de manière que ces personnalités moindres, ces professeurs auxquels les élèves manquaient de respect, faisaient du bruit, ont presque disparu. Les maîtres sont plus écoutés, plus autorisés, je ne dirai pas plus intelligents, mais, enfin, il y a dans leur façon d'enseigner plus de largeur d'esprit.

Je crois donc que quiconque, comme moi, a suivi de près l'examen du baccalauréat emporte, de cette espèce d'inspection, une impression très favorable à l'enseignement secondaire que donne l'État, un sentiment de grande reconnaissance pour ces professeurs si capables, une sorte de confiance dans l'avenir. L'enseignement secondaire est véritablement en voie de progrès.

M. le Président. Ne trouvez-vous pas que l'enseignement est trop encyclopédique, les programmes trop chargés, la culture superficielle?

M. Aulard. Je trouve que la culture est moins superficielle que jadis, puisque — et je crois l'avoir montré — l'enseignement est bien plus rationnel. Que les programmes soient trop chargés, cela n'a pas grande importance. Tout dépend de la façon dont les professeurs les appliquent. Le maître qui se plaint que son programme est trop chargé m'a tout l'air, sauf exception, d'un maître qui ne sait pas enseigner. On peut toujours en prendre à son aise avec un programme. Ce caractère encyclopédique des programmes, ce n'est qu'une apparence. C'est au professeur à passer plus rapidement sur différentes parties. Une réforme des programmes n'amènerait guère une réforme sérieuse de l'instruction et de l'éducation. Mon opinion serait plutôt qu'il faut s'attacher à ne pas changer constamment les programmes et à permettre aux professeurs de tirer parti plus librement de ceux qui existent. Sinon, nous pourrions compromettre les bons résultats auxquels nous sommes arrivés. Au milieu de ces changements continuels, on est comme désorienté. Il faudrait, à mon avis, se rasseoir un peu, non pour rester inactif, mais pour laisser librement se produire l'évolution commencée.

M. le Président. Oui, mais vous demandez l'assimilation de l'enseignement moderne à l'enseignement classique.

Voudriez-vous maintenant nous parler de l'enseignement libre?

M Aulard. J'en dirai ce que j'en vois par le baccalauréat. Vous savez que l'État n'inspecte pas les établissements libres, sauf à certains points de vue, surtout d'hygiène. Nous n'avons qu'un moyen de savoir ce qui s'y passe, quant à l'enseignement, mais c'est un bon moyen : je veux parler encore du baccalauréat.

En effet, les élèves nous remettent leurs livrets scolaires. Ils n'y sont pas obligés, mais presque tous le font, à moins qu'ils soient vraiment mauvais. Comme il y a quatre ou cinq ans que ces livrets existent, on peut dire ce qu'est l'enseignement secondaire libre. Je parlerai surtout de l'enseignement congréganiste

car il n'y a guère d'établissements d'enseignement laïque : je ne connais que Sainte-Barbe.....

M. le Président. Et l'École alsacienne.

M. Aulard. Oui, et de ces quelques établissements je dirai ce que j'ai dit de ceux de l'État, auxquels ils ressemblent pour les résultats de l'enseignement.

M. Sauzet. Comprenez-vous Stanislas dans les établissements religieux?

M. Aulard. C'est un établissement d'un caractère mixte.

M. le Président. La direction est ecclésiastique.

M. Aulard. L'enseignement du collège Stanislas donne lieu à la plupart des critiques qu'on adresse aux maisons congréganistes, mais peut-être pas au même degré. J'avoue n'avoir pas sur ce point de notions assez précises pour me former une opinion raisonnée.

Je ne parlerai donc que des établissements congréganistes qui ne sont nullement rattachés à l'État. La première impression d'un examinateur est que les jeunes gens qui sortent de ces maisons sont bien élevés, de bonnes manières. On voit que ce sont très souvent des enfants de la bourgeoisie riche. Ils paraissent aussi supérieurs en nombre. Cette supériorité numérique est-elle réelle? N'est-elle qu'apparente? Je ne sais pas. Je dirai seulement que les statistiques produites me semblent un peu chimériques. Il faudrait que nous les ayons faites nous-mêmes pour savoir ce qu'elles valent.

M. le Président. Croyez-vous que les établissements libres aient intérêt à diminuer en apparence le nombre de leurs élèves?

M. Aulard. Non, plutôt à l'augmenter.

M. le Président. Les statistiques constatant qu'il n'y a pas une progression notable doivent donc être près de la réalité.

M. Aulard. Ils présentent peut-être plus d'élèves au baccalauréat.

M. Édouard Aynard. Cela ne prouve pas, comme nombre!

M. le Président. Il est très difficile de s'en tenir à des impressions; les statistiques valent encore mieux, quoi que vous en pensiez.

M. Levraud. Les statistiques sont demandées aux chefs d'établissement; mais l'État ne peut obtenir aucun renseignement précis.

M. le Président. On peut vérifier les registres mêmes d'inscription.

M. Levraud. Ce n'est pas une garantie. M. le directeur de l'enseignement secondaire a declaré qu'il était impossible à l'État et à l'Université, dans toute la France, de savoir le nombre exact des élèves.

M. le Président. Nous discuterons ce point plus tard, monsieur Levraud!

M. Édouard Aynard. Vous constatez, monsieur Aulard, qu'il y a un plus grand nombre de présentations à l'examen du baccalauréat.

Dans quelle mesure l'avez-vous observé?

M. Aulard. J'avoue que les données précises me manquent. J'ai l'impression que les maisons religieuses présentent plus d'élèves au baccalauréat que jadis. Mais je crois que toute statistique est bien difficile. Voici un fait, que j'ai remarqué parfois : les livrets scolaires doivent porter, en tête, le nombre des élèves, pour chaque classe; or, à une même session où se sont présentés à moi des élèves du même établissement, j'ai constaté que les livrets scolaires ne sont pas toujours d'accord sur le nombre d'élèves de la même classe. On voit par là sur quelle base fragile doivent reposer les statistiques.

M. Isambert. Il s'agissait peut-être d'un établissement où il existait des classes en double?

M. Aulard. Mais non! les livrets portent très bien « première ou seconde division ».

Si vous voulez, messieurs, nous laisserons de côté cette question du nombre des élèves, sur laquelle je n'ai en somme que des impressions incertaines, et dont je n'ai parlé qu'incidemment.

M. le Président. Cette question fera, du reste, l'objet d'une étude spéciale en dehors de l'enquête actuelle.

M. Aulard. J'ai dit tout à l'heure qu'il n'y avait que quatre ou cinq ans que les livrets scolaires étaient établis.

Mais, depuis bien plus longtemps, on savait déjà que tel ou tel élève était ou n'était pas un élève de lycée. Notre expérience, au point de vue dont je parle, remonte donc un peu plus loin que ces quatre ou cinq dernières années. Même en se bornant à cette période, c'est-à-dire en ne parlant que des observations recueillies depuis l'établissement du livret scolaire, on a pu recueillir assez d'éléments pour se faire une opinion sur l'enseignement secondaire dans les maisons religieuses.

Il me semble, — je le dis sans aucun esprit de parti pris contre l'enseignement congréganiste et en m'efforçant de faire table rase de toute idée personnelle, — que cet enseignement est presque entièrement formel, qu'il est, en tout cas, très superficiel.

Ainsi, les jeunes gens qui le suivent ne lisent presque jamais un auteur, mais seulement une analyse de ses œuvres. Je ne dis pas que nos élèves de lycée ne tombent jamais dans ce défaut; mais c'est l'exception chez eux; au contraire, c'est la règle pour les élèves des établissements religieux.

Ces élèves, au lieu d'essayer de juger par eux-mêmes les auteurs, ou du moins de comprendre les jugements du professeur, de se les approprier intelligemment, apprennent par cœur des formules qu'ils récitent ensuite.

Il est très difficile à une personne attentive et de bonne foi, qui a fait passer, pendant quelques années, les examens du baccalauréat aux élèves des établissements congréganistes, de ne pas dire qu'on leur apprend surtout... à obéir.

Quelques interrogations sont tellement caractéristiques à ce point de vue, que vraiment c'en est curieux et presque comique.

J'ai dit qu'on apprenait à ces élèves à obéir, ou, si vous voulez, à plaire, ce qui est presque la même chose; voici à ce sujet une anecdote:

Il y a bien longtemps de cela, j'étais professeur à la Faculté des lettres de Poitiers et j'interrogeais un élève des Jésuites. Je ne me rappelle plus quelle question je lui posais sur la Révolution; toujours est-il qu'il ne répondait rien, quand tout à coup, interrompant son silence, il se mit à faire de Marat un éloge aussi fantaisiste que déclamatoire.

Je le laissai aller, et, quand il eut fini, je lui dis: « Ce que vous dites-là n'est pas exact! »

Il me répondit: « Monsieur, je ne croyais pas vous déplaire. » (*Rires.*)

Plaire ou déplaire, voilà un point de vue auquel les élèves de nos lycées ne se placent pas en pareil cas.

Il existe un autre signe qui permet de juger la différence des deux enseignements. — Je désirerais, je le répète, qu'on ne pensât pas que c'est, chez moi, une affaire de parti pris. Non: mes observations sont uniquement le résultat de mon expérience. — Je reconnais d'ailleurs qu'il y a des exceptions.

Quand je vois un jeune homme embarrassé qui « patauge » à l'examen, si je suis en présence d'un élève de lycée et que je lui pose alors une question de bon sens, pour le rassurer, le tirer d'affaire, le voilà qui se rassure en effet, qui s'enhardit, qui se met à répondre, et, s'il sait quelque chose, s'il a quelque intelligence, il le montre.

Au contraire, s'il s'agit d'un élève congréganiste et que je cherche à l'aider ainsi par un appel au bon sens, le voilà qui « patauge » davantage; il rougit, il me regarde tout désorienté, il ne sait pas trop si je ne lui tends pas un piège, il ne sait que faire. Si j'insiste en lui disant: « Rassurez-vous, cela va bien aller, dites-moi ce que vous pensez de tel auteur, de tel fait historique », il a beau faire tous ses efforts: il ne pense rien, il reste muet ou balbutiant.

M. le Président. Vous intimidez ces candidats, ils ne savent pas comment vous plaire! (*Sourires.*)

M. Aulard. Il en est que j'ai pu tout de même rassurer.

Lorsqu'on interroge un élève de lycée sur le théâtre classique, s'il ne sait pas grand' chose et qu'on se doute qu'il ne manque pas néanmoins d'intelligence, je suppose qu'on lui demande: « Parmi les tragédies de Racine, quelle est celle qui vous a le plus ennuyé? » Il répondra généralement, en souriant: « C'est *Athalie!* » Il dira pourquoi et se trouvera faire, sans s'en rendre compte, une petite critique de cette tragédie, qui prouvera au moins qu'il a lu *Athalie*, et qu'il est capable de quelque effort de réflexion.

Au contraire, avec la même question, on ne pourra (sauf exception) rien tirer d'un élève congréganiste: il n'aura lu que des analyses. Cet appel à l'initiative du bon sens, du goût, de la raison, qui rassure le lycéen, le remet d'aplomb, l'élève des maisons religieuses en est déconcerté, et cela est si vrai que c'est pour l'examinateur expérimenté un devoir de charité de n'interroger que la mémoire de ces candidats « congréganistes », dont après tout ce n'est pas la faute, si leurs maîtres les ont ainsi habitués à ne pas penser.

Sans doute, il ne résulte pas de cette enquête, dont le baccalauréat m'a procuré les éléments, que tous les élèves des Jésuites et des congréganistes sont dans cet état d'infirmité intellectuelle; je n'entends pas faire

une pareille affirmation. Mais il y a un fait certain : c'est qu'on ne leur apprend pas à raisonner, à penser. Il semble que beaucoup d'entre eux aient été victimes — je vous demande pardon de l'expression, je n'en vois pas d'autre — d'une sorte de tentative de *castration* intellectuelle. Telle est l'impression qui résulte d'entretiens fréquents avec ces jeunes gens.

Cette impression est surtout très vive en ce qui touche l'enseignement de l'histoire, et c'est surtout à cet enseignement que s'applique l'expression que je viens d'employer et dont je m'excuse encore.

Certes, pour l'histoire contemporaine, nous ne sommes plus au temps du Père Loriquet; les Jésuites n'enseignent plus à leurs élèves que Napoléon Ier était lieutenant-général de Louis XVIII; ils n'enseignent plus autant de faits si grossièrement faux; seulement, ils tronquent la réalité et ne font connaître que certains faits, aussi bien qu'ils peuvent, en laissant systématiquement dans l'ombre tous les autres.

M. le Président. Cela prouve combien il est difficile d'enseigner l'histoire tout à fait voisine de nous.

M. Aulard. Cela prouve aussi combien les jésuites l'enseignent d'une façon perfide !

M. Marc Sauzet. Vous avez dit tout à l'heure que, dans nos établissements, on ne l'enseignait pas.

M. Aulard. Je vois que je ne me suis pas exprimé assez clairement, ou que je n'ai pas été compris. J'ai dit, ou cru dire, que dans les programmes des lycées, il y avait quatre parties pour l'histoire contemporaine : les trois premières ont pour objet le récit des faits historiques depuis 1789 jusqu'à nos jours. La quatrième a pour objet une sorte de philosophie de l'histoire, sous le titre de *développement ou transformation des principes de* 1789.

Je n'ai nullement dit que les trois premières parties fussent mal enseignées ; j'ai au contraire fait remarquer que l'enseignement de l'histoire était en progrès dans nos lycées ; j'ai seulement dit que les professeurs — pour les raisons que j'ai indiquées et pour d'autres aussi — enseignaient moins complètement, ou même parfois n'enseignaient pas du tout, la quatrième partie.

Pour en revenir au point que je traitais tout à l'heure, je constate une très grande différence entre un élève de lycée et un élève des jésuites, lorsque je les interroge sur l'histoire de la Révolution ou sur celle de Louis-Philippe.

A l'élève des jésuites ou d'autres établissements religieux, on semble avoir systématiquement caché tout ce qui peut être favorable à la démocratie, aux principes de 1789, à la Révolution, à la République. Il est impossible à l'examinateur d'obtenir d'un pareil candidat des explications étendues et impartiales sur aucun des principaux faits de la Révolution, surtout sur ceux qui sont honorables pour la démocratie. L'histoire des institutions, les victoires de la République, lui sont à peu près inconnues ainsi que tout ce qui touche à la Révolution française considérée en elle-même ou considérée dans ses principes. Ce qu'il connaît, par exemple, ce sont les persécutions révolutionnaires contre les prêtres, l'échafaud de Louis XVI ; puis, brusquement, il passe aux victoires de Napoléon. Quant à la paix de Bâle, obtenue par la République française, l'une des plus glorieuses paix de l'histoire de France, puisqu'elle nous a donné la rive gauche du Rhin, presque aucun élève congréganiste ne sait ce que c'est ; car on lui a caché systématiquement ce qu'il y a de glorieux dans ce succès de la démocratie française. Au contraire, l'élève de lycée n'ignore pas ces faits et leur portée, il connaît la véritable gloire de la première République, les honorables bienfaits de la Révolution.

Les réponses des élèves des jésuites au baccalauréat font apparaître très nettement cette déformation de la réalité historique que leurs maîtres ont essayé d'introduire dans leur esprit.

M. Isambert. Sur quels éléments votre élève de Poitiers vous faisait-il ce panégyrique de Marat ?

M. Aulard. Je ne me rappelle plus la question que je lui posai ; admettons que je l'interrogeasse sur la Convention nationale. Il ne savait rien ; puis, tout à coup, il se mit à débiter ce jugement : « Il y avait un grand homme, c'était Marat, voilà un ami du peuple, voilà un homme dont la mémoire devrait survivre ! »

M. le Président. Il savait peut-être qu'il avait devant lui un futur professeur d'histoire de la Révolution à la Faculté des lettres de Paris. (*Sourires.*)

M. Aulard. Je le veux bien ; mais, en tout cas, je ne lui ai pas gardé rancune de ce désir de plaire ; j'y ai vu seulement la caractéristique de l'enseignement des jésuites.

M. Édouard Aynard. Au point de vue de la collation des grades, monsieur Aulard, à quels résultats arrive-t-on ?

M. Aulard. On est moins étonné, quand on a suivi les examens du baccalauréat, que les élèves des congrégations religieuses, devenus hommes et répandus dans les fonctions publiques, y combattent l'esprit de la Révolution française. Ces sophismes dont nous sommes enveloppés et dont nous souffrons, j'en saisis l'origine, par le baccalauréat, dans l'enseignement irrationnel et incivique des maisons religieuses.

Il y a là un grand danger, et c'est pour cela — je dois le dire en passant et la Commission m'excusera si je me permets d'exprimer ici une opinion personnelle — que je pense qu'il faudrait exiger des fonctionnaires en général, et en particulier des candidats aux grandes écoles de l'État, qu'ils aient pendant trois années suivi les cours supérieurs de l'enseignement des lycées ou des collèges de l'État.

Cette idée n'est pas tout à fait un hors-d'œuvre : car, pour arriver à la question qu'on voulait bien me poser et par laquelle je terminerai, je veux parler de la question de la modification ou de la suppression du baccalauréat...

M. Édouard Aynard. Je vous demande pardon, monsieur Aulard, je crois que vous vous êtes mépris sur le sens de ma question.

Je désirais vous prier de nous dire, au point de vue de la collation des grades, quelle était la proportion entre les deux enseignements; je ne visais pas le droit de conférer les grades.

M. Aulard. Je ne siège pas dans tous les jurys, je ne puis donc pas connaître cette proportion ; mais ce renseignement doit pouvoir être fourni par le ministère.

M. le Président. Il ne peut guère être fourni; les diplômes sont décernés sans distinction d'origine.

M. Aulard. On pourrait l'avoir, non pas pour tous les élèves...

M. Edouard Aynard. Vous le savez par le livret scolaire !

M. Aulard. Il serait possible de faire une statistique des élèves qui remettent le livret scolaire; ce serait déjà quelque chose; on saurait ainsi, en beaucoup de cas, quels sont les candidats qui viennent de l'enseignement libre et quels sont ceux qui sortent des lycées.

M. le Président. Pensez-vous que la proportion soit notablement différente? Les élèves de l'enseignement libre sont-ils reçus à peu près en nombre égal à celui des élèves des lycées?

M. Aulard. Je n'ai pas remarqué qu'il y ait une grande différence. Je ne crois pas que les directeurs des établissements libres permettent aux derniers élèves de chaque classe de se présenter au baccalauréat, quand ils n'ont aucune chance de succès, tandis que les proviseurs de nos lycées laissent tous leurs élèves, bons et mauvais, se présenter. Il faudrait tenir compte de ce fait.

M. Edouard Aynard. Il y a là une légère contradiction apparente; vous disiez tout à l'heure que les établissements libres présentaient davantage de candidats — remarquez, monsieur Aulard, que je cherche à m'éclairer, je ne fais pas de question tendancieuse — or, votre observation m'a beaucoup frappé, car je ne croyais pas qu'il se présentait au baccalauréat plus d'élèves de l'enseignement libre que de l'enseignement d'État.

M. Aulard. Le nombre des candidats de l'enseignement libre me paraît en voie d'augmentation, surtout depuis quelques années. Voilà ma pensée, mais je ne puis pas donner le chiffre. Chaque année, il me semble que je vois un plus grand nombre de ces élèves se présenter à l'examen.

J'arrive à la question de la suppression du baccalauréat.

J'estime qu'on peut maintenir cet examen tel quel, comme grade honorifique, sans lui conférer aucun privilège pour l'entrée des diverses carrières de l'État.

Mais il faudrait créer, à côté, ce certificat dont je parlais tout à l'heure, ce certificat d'études faites dans les lycées ou collèges de l'État, et qui serait exigible de tous les candidats aux écoles du Gouvernement et aux fonctions publiques pour lesquelles le baccalauréat est actuellement réclamé.

Ce certificat ouvrirait seul les carrières publiques.

En résumé, maintien du baccalauréat comme grade purement honorifique, n'ayant aucune valeur pour donner accès aux carrières publi-

ques, et établissement d'un certificat d'études réservé à ceux-là seuls qui auraient fait, dans les lycées et collèges, les trois dernières années de leurs études. Telle est mon opinion sur ce point, et telles sont les observations que j'avais à vous soumettre.

M. le Président. Quelqu'un a-t-il des questions à poser à M. Aulard ?

M. Marc Sauzet. J'en appelle à l'expérience de professeur de M. Aulard en lui posant cette question :

Tout à l'heure, en faisant ressortir les mérites de l'enseignement universitaire à côté des défauts de l'enseignement congréganiste, M. Aulard concluait par cette formule : L'enseignement universitaire apprend à raisonner et l'enseignement congréganiste apprend à obéir. Est-ce qu'au point de vue de l'éducation M. Aulard ne considère pas qu'une instruction complète devrait conduire à raisonner sans doute, mais à obéir aussi ?

M. Aulard. C'est là un peu une opinion théorique qu'il n'y aurait pas grand intérêt à développer devant la Commission. J'avoue que ce mot « obéir » peut se prendre dans bien des sens.

On peut obéir aux lois, on peut obéir aux personnes; or, les jésuites apprennent plutôt à obéir aux personnes qu'aux lois.

M. le Président. M. Aulard nous vous remercions vivement de votre déposition.

Déposition de M. l'abbé FOLLIOLEY

M. le Président. Monsieur l'abbé Follioley, vous êtes proviseur honoraire de l'Université, vous avez demandé à être entendu aujourd'hui parce que vous veniez à Paris. Vous siégez dans une Commission du Ministère?

M. Follioley. A la Commission des bourses, monsieur le Président.

M. le Président. Nous sommes très heureux de vous entendre.

Vous avez fait partie pendant de longues années de l'Université ?

M. Follioley. Pendant trente-deux ans, de 1866 à 1898.

M. le Président. Vous avez été professeur ?

M. Follioley. Oui, mais dans l'enseignement libre, avant 1866, pendant huit ans. Je compte trente-deux années ininterrompues d'administration universitaire.

Quand j'ai quitté l'enseignement, l'année dernière à Pâques, j'étais le doyen des proviseurs de France; j'avais connu tous mes collègues professeurs, censeurs ou proviseurs.

J'ai été dans cinq maisons successives, je suis entré dans l'enseignement en 1866 sous le ministère de M. Duruy, avec lequel j'avais eu des relations personnelles et j'en suis sorti, comme je viens de vous le dire, en 1898, à Pâques. J'ai été principal dans deux collèges, celui de Saint-Claude dans le Jura et celui de Lesneven dans le Finistère. J'ai été proviseur dans trois lycées, à Laval, à Caen et à Nantes.

M. le Président. Vous avez quitté récemment les fonctions de proviseur ?

M. Follioley. En 1898, à Pâques.

M. le Président. Vous avez laissé le lycée de Nantes en grande prospérité?

M. Follioley. Je l'ai laissé avec 1.050 élèves et la Commission apprendra avec plaisir que cette prospérité se maintient, du moins en ce moment, car mon successeur, qui avait été sept ans mon censeur, compte plus d'élèves que je ne lui en ai laissé. La maison renferme en ce moment-ci près de 1.100 élèves.

C'est à titre de proviseur que je viens me présenter devant vous, et c'est sur le sujet tout spécial de l'administration des lycées que j'ai désiré être entendu par la Commission.

M. le Président. Elle vous entendra avec le plus grand intérêt, Monsieur le proviseur.

M. Follioley. En même temps que j'ai été le doyen des proviseurs, je suis le dernier survivant des proviseurs ecclésiastiques, je suis le dernier représentant d'une espèce probablement perdue.

Depuis la création de l'Université par Napoléon I[er], il y a eu 108 proviseurs ecclésiastiques, je suis le cent huitième et dernier.

Dans trois maisons que j'ai successivement gouvernées, à Laval, à Caen et à Nantes, il ne paraît pas sans intérêt de faire remarquer à la Commission que j'avais été précédé par des ecclésiastiques presque immédiatement.

Le lycée de Laval a été créé en 1842, sous Louis-Philippe. Il eut comme premier proviseur l'abbé Dours, qui est mort évêque de Soissons et qui a su dans le pays se créer de nombreuses sympathies.

A Caen, deux proviseurs ecclésiastiques ont marqué; d'abord l'abbé Daniel, qui a fini comme évêque de Coutances, après avoir été inspecteur général de l'Université; ensuite, l'abbé Desprez; qui a occupé ses fonctions vingt-huit ans et qui était connu et respecté dans tout le Calvados. Il a pris sa retraite et est mort en 1881.

Enfin, au lycée de Nantes où je suis allé en dernier lieu, il y avait eu, après la création de l'Université, six proviseurs ecclésiastiques avant moi; j'ai néanmoins succédé à des proviseurs laïques.

En parlant ainsi de mes collègues qui m'ont précédé, je dois rendre hommage à leur souvenir, ils ont été certainement de bons serviteurs de l'Université.

Je dois avouer — bien qu'il ne soit pas séant de parler de soi-même — que le succès dont j'ai joui — il est de notoriété publique — dans les cinq établissements qui m'ont été confiés, a été dû en partie, surtout dans les trois lycées de l'Ouest que j'ai gouvernés, à mon caractère de prêtre. Je représentais une conciliation et je maintenais à l'Université bien des familles qui auraient pu s'en séparer, surtout à certains moments. Aujourd'hui même, je crois, en particulier, qu'au lycée de Nantes que je quitte, la confiance est bien établie et que la maison restera dans la situation où je l'ai laissée : je l'ai prise avec 49 pensionnaires, je la laisse avec 517 internes et 1.050 élèves.

M. le Président. Et pour les autres établissements que vous avez précédemment dirigés?

M. Follioley. A Caen, j'ai gagné 200 élèves.

M. le Président. Sont-ils restés après votre départ?

M. Follioley. Pas tous; mais enfin la maison est dans une bonne situation.

A Caen, d'ailleurs, la besogne était facile, parce que c'est une terre universitaire entre toutes; il n'y a pas de ville dans l'Ouest où l'on aime plus l'Université qu'à Caen. Cela tient au grand renom de la faculté de Caen et à l'esprit du pays.

A Laval, il y a eu une baisse assez sensible; j'avais pris la direction du lycée immédiatement après la guerre; c'est M. Jules Simon qui m'avait nommé au poste de proviseur de cet établissement : je l'ai trouvé avec 250 élèves, je l'ai laissé avec 600; il y en a actuellement 350; mais c'est ce que comporte normalement un lycée dans la Mayenne.

M. le Président. Voulez-vous nous dire comment vous comprenez la fonction de proviseur? Pensez-vous que la situation que font à ces chefs d'établissement les règlements et les coutumes est bien celle qui convient?

Voyez-vous quelques modifications à apporter?

M. Follioley. Je considère qu'à Paris, il importe peu que telle ou telle personne soit à la tête d'un lycée; à Paris, c'est surtout le renom d'un établissement et la valeur de tels ou tels professeurs qui attirent les élèves : on va à Saint-Louis quand on veut se préparer aux grandes écoles scientifiques, à Henri IV ou à Louis le Grand, si l'on se destine aux grandes écoles littéraires, etc.

Le choix des proviseurs pour les lycées de Paris n'est pas aussi important pour l'établissement que la désignation du proviseur d'un lycée de province. Les proviseurs de Paris sont évidemment bien choisis; mais le proviseur d'un lycée de province est une personne beaucoup plus considérable au point de vue de la prospérité de l'établissement, parce que nécessairement il est très connu et se trouve en relations étroites avec tout le monde, avec les autorités du pays, avec les représentants des pouvoirs publics, avec les familles, ce qui ne peut avoir lieu à Paris quand on est à la tête d'aussi grosses maisons que le sont les lycées de la capitale. Aussi, je le répète, le choix des proviseurs de province est encore plus intéressant et plus important que celui des proviseurs de Paris.

J'ai depuis longtemps des idées qui me sont personnelles sur le choix des proviseurs et je demanderai la permission de les exposer.

D'abord, je suis convaincu qu'il faudrait des proviseurs jeunes; c'est là surtout que le rajeunissement des cadres est nécessaire. Les pro-

viseurs qui arrivent fatigués et en fin de carrière ne peuvent pas suffire à une tâche aussi complexe et aussi multiple que la nôtre.

Je crois aussi que les meilleurs proviseurs ne sont pas ceux qui ont passé par le censorat et mon avis même très formel est qu'il faudrait prendre les proviseurs uniquement parmi les professeurs. Il s'agirait seulement de les bien choisir.

Il y a, dans tous les lycées, surtout dans ceux d'une certaine importance, des professeurs qui ont sur leurs collègues, sur leurs élèves, sur toutes les personnes avec lesquelles ils sont en relations, un ascendant moral qui offre toute espèce de garanties et l'on pourrait leur confier en toute sécurité la direction d'une maison.

Je crois qu'il serait bon, pour cette désignation, de demander de premières indications aux proviseurs eux-mêmes. Nous sommes, sous ce rapport, les mieux placés pour discerner dans notre personnel, autour de nous, quels sont ceux de nos collaborateurs auxquels on pourrait remettre le gouvernement d'un lycée.

Pour ma part, j'ai eu l'occasion d'en désigner plusieurs — certains avaient passé par le censorat, et ils ne s'y étaient pas attardés, — mais tous ont réussi et font bonne figure dans l'Université.

Je citerai le proviseur de Rennes, M. Poutrin, qui a été mon censeur; M. Ouvrard, proviseur au lycée de Clermont, qui a également été mon censeur; M. Fournier, proviseur du lycée de Cahors; M. Amaudrut, proviseur au lycée de Laval, qui n'a pas passé par le censorat et qui, de professeur, a été nommé directement proviseur. On n'a pas eu lieu de le regretter.

Seulement les meilleurs d'entre les professeurs, ceux qu'il faudrait choisir de préférence, ne s'y prêtent pas facilement; d'abord parce que quelques-uns ont tellement le goût de leur enseignement qu'ils ne quitteraient pas volontiers leur chaire pour l'administration dans laquelle ils réussiraient pourtant très-bien — je me suis quelquefois heurté à des refus qui ont été regrettables. — Il est en effet souvent plus facile de trouver un professeur distingué que de rencontrer, dans une situation particulièrement difficile, un administrateur qui convienne à cette situation.

De plus, la fonction de proviseur exige un renoncement, une abnégation complète.

Le proviseur doit être l'âme de sa maison; depuis le matin jusqu'au soir, il doit veiller au bien de son établissement, non pas seulement en cours d'année, mais même pendant les vacances où il doit avoir cure de constituer son personnel. A cet effet, il doit venir à Paris pour ne pas se laisser donner des professeurs quelconques et pour les choisir dans la mesure où il le peut, où il lui est permis de le faire.

Il faut qu'il aille au chef-lieu de l'académie pour choisir ses répétiteurs qui sont ses collaborateurs immédiats; il est bon qu'il accompagne ses élèves aux examens d'admission des grandes Écoles de l'État. Pour ma part, j'ai conduit le plus souvent possible mes élèves aux examens de l'École polytechnique, de l'École centrale, de Saint-Cyr, ainsi qu'au baccalauréat. Cela prend une bonne partie des vacances. Le proviseur a de plus le devoir de se trouver présent à l'établissement quand les parents viennent présenter les élèves nouveaux. Bref, il est obligé de sacrifier à peu près ses vacances au recrutement ou à l'organisation de sa maison.

Aussi tous les professeurs ne sont-ils pas disposés à accepter ce fardeau, je parle surtout pour ceux d'entre eux qui ont des études intéressantes et qui réfléchissent qu'ils pourront venir les continuer à Paris; car les meilleurs professeurs de province viennent tout naturellement dans les lycées de Paris.

Ce n'est pas là la seule raison pour laquelle il est difficile de trouver des proviseurs parmi les professeurs. Il en est une autre. C'est que la situation des proviseurs a bien changé depuis vingt-cinq ans. Peu à peu on nous a retiré toutes nos prérogatives et nous sommes arrivés à être enserrés par les règlements d'une façon telle que, si nous nous laissions faire, nous n'aurions absolument qu'à suivre l'impulsion qui nous viendrait d'en haut.

C'est là surtout qu'une décentralisation convenable, raisonnable, est nécessaire. J'en citerai à la Commission des exemples qui l'étonneront peut-être. Ainsi, je ne peux pas nommer mon concierge. C'est le recteur, qui naturellement ne le connaît pas. Il nomme celui que je lui désigne, mais enfin pourquoi m'obliger à faire un long rapport, qui doit passer par l'inspecteur d'académie, lequel ne connaît pas le candidat concierge plus que le recteur lui-même? C'est une perte de temps pour les trois fonctionnaires, recteur, inspecteur et proviseur.

On a créé il y a quelques années, et c'est une mesure excellente, prise sur la demande de M. l'inspecteur général Fernet, des aides de physique. Ce sont des garçons de physique qui ont fait leurs preuves et qui, après un an de stage, reçoivent le titre d'aides. Nous ne pouvons pas les nommer. C'est le recteur. Il faut même que la proposition dépasse le chef-lieu académique. Le rapport tendant à la nomination va à Paris en passant à chaque voyage par tous les intermédiaires hiérarchiques.

Tout cela n'est qu'embarrassant. Mais il y d'autres mesures plus fâcheuses. Nous avions autrefois une prérogative sérieuse qui consistait à disposer de la gratuité pour un dixième de l'effectif de l'externat. Cela nous était très précieux parce que souvent, quand nous voyions des enfants très méritants, de familles intéressantes elles-mêmes, nous pouvions, sans recourir à Paris ni à l'académie, les admettre à titre gratuit. Maintenant, pour une gratuité d'externat, il nous faut constituer un dossier copieux. Il faut commencer par faire subir un examen à l'enfant. Cet examen subi avec succès, le dossier, très volumineux, va à l'inspection académique, puis au ministère d'où il revient après un délai plus ou moins long, souvent lorsque l'occasion est perdue d'acquérir une utile recrue.

Et ainsi de toutes choses. On a restreint beaucoup l'autorité des proviseurs. Si on veut avoir des hommes qui se donnent de tout cœur à leur tâche, il faut leur restituer la plus grande partie des prérogatives qu'on leur a enlevées.

M. le Président. C'est une tendance qui s'est manifestée depuis vingt ans?

M. Follioley. Elle a toujours existé, mais surtout depuis une vingtaine d'années.

M. le Président. Il a dû en résulter une paperasserie beaucoup plus grande?

M. Follioley. Oui, elle est grande partout, mais elle n'est pas la même partout, parce qu'il y a des académies où le recteur la simplifie beaucoup. Pour moi, j'appartenais à celle de Rennes, dont le recteur est aussi peu paperassier que possible. Mais je vois beaucoup de mes collègues qui sont obligés de faire en trois, quatre et cinq expéditions ce que nous faisons en une seule. Cependant, sous ce rapport aussi, les proviseurs ont beaucoup à faire. Je ne parle pas des grands lycées, mais des petits où on leur refuse tout secrétaire. Je n'ai jamais souffert de ce mal, mais j'ai connu bien des collègues qui en ont été victimes. Il y en avait qui menaient la vie d'employés de bureau. Du matin au soir, ils étaient occupés à faire des tableaux superbes, de beaux états pour le Ministère ou l'Académie. Ils n'étaient cependant pas faits pour cela.

Nous avions aussi une certaine initiative pour le choix de nos répétiteurs. Mais là, il y a le pour et le contre, et j'y viendrai dans un instant si vous le permettez.

M. le Président. Vous qui avez une expérience aussi longue et aussi complète, ne pourriez-vous pas préciser dans une note les prérogatives qu'il serait intéressant de rendre ou de donner aux proviseurs? Car nous voulons arriver à des résolutions et ne pas nous borner à des échanges de vues. Nous vous serions très reconnaissants de cette communication.

M. Follioley. Volontiers.

L'autorité, disais-je, c'est bien, mais l'initiative devrait aussi être plus grande. Il ne faudrait pas que tous les lycées se ressemblent et qu'on enseignât nécessairement les mêmes choses au lycée de Saint-Omer que M. le Président connaît bien et au lycée de Toulon. Pour moi, j'ai été un peu l'enfant gâté de l'Uiversité, et en ce moment je plaide beaucoup plus la cause de mes anciens collègues que la mienne propre. Je voudrais qu'il fût permis à un proviseur, lorsqu'il reconnaît une mesure comme absolument nécessaire, particulièrement dans la région où il se trouve, de faire des propositions et des propositions qui aboutissent. On n'approuverait pas par exemple, que nous nous permettions de faire des propositions pour la création d'un cours qui nous semblerait convenir à la région dans laquelle nous nous trouvons ou de demander des heures supplémentaires qui n'auraient pas été approuvées par l'inspection générale, laquelle ne passe qu'une fois par an. Cependant dans l'intervalle, des nécessités peuvent se faire sentir! Il y a des terrains sur lesquels la concurrence est extrêmement ardente entre les maisons libres et celles de l'État : il y a notamment celui de la préparation aux écoles. A Nantes, j'ai pu arriver à développer la préparation à l'École polytechnique et à Saint-Cyr, qui a donné des résultats. Je barrais le chemin aux jeunes gens de la Bretagne qui au lieu d'aller à Paris s'arrêtaient chez nous.

Cela ne se fait pas tout seul. Il faut, pour lutter avec les établissements de Paris, qui sont très riches, qui ont des ressources à l'infini, multiplier les interrogations, créer ce qu'on appelle des *colles*. Il va de soi qu'il y faut de l'argent. Je voudrais donc qu'on laissât aux proviseurs sinon la décision — je ne le demande pas — au moins le droit de faire des propositions et qu'on les encourage, même, à adresser de semblables demandes.

Enfin il est un sujet très délicat, mais que je demande la permission de traiter en toute liberté, parce que beaucoup de mes jeunes collègues souffrent de l'état de choses actuel. Je voudrais que les proviseurs fussent rendus un peu plus indépendants.

Voici ce qui se passe. Autrefois, dans la vieille Université dont j'ai été l'élève, le proviseur était sous l'autorité immédiate du recteur. C'était le régime des 25 ou 27 académies du règne de Louis-Philippe. Le recteur était assisté d'un ou deux inspecteurs résidant au chef-lieu de l'académie, puis venait le proviseur. L'inspecteur était ce qu'il est encore à Paris — car le mal que je vais indiquer est spécial à la province. A Paris, les inspecteurs d'académie sont sous la main du recteur; ils inspectent et n'administrent pas. Ils vont voir ce qui se passe partout où le recteur les envoie et les portes des lycées leur sont toujours ouvertes. En province, la loi de 1850 avait créé des recteurs départementaux; quand, en 1853, ceux-ci ont été supprimés et qu'on a constitué de grands rectorats, on a laissé au chef-lieu de chaque département l'ancien recteur départemental, mais sous le nom d'inspecteur d'académie.

Ils sont devenus des sous-recteurs, de sorte qu'au lieu d'avoir un seul chef, nous en avons eu deux, un dans le département et un autre à l'académie. Eh bien, c'est trop de deux; je vous assure qu'avec un nous en aurions bien assez. (*Sourires.*) De plus, ces chefs sont beaucoup plus jeunes que nous, en général; il s'est fait, par suite de considérations, de nécessités politiques, tout un corps d'inspecteurs d'académie jeunes. L'enseignement primaire leur donne beaucoup de travail; l'inspection académique, au lieu d'être comme sous Lous-Philippe une sorte de canonicat universitaire, est devenue une fonction très active et pour laquelle il a fallu des hommes dans toute la vigueur de l'âge. Les proviseurs se sont trouvés sous la direction de jeunes inspecteurs, professeurs de la veille, qui n'ont pas été fâchés de faire sentir, à leur insu, aux proviseurs auprès desquels ils sont placés, qu'ils ont été eux-mêmes sous l'autorité d'un proviseur quelques mois, quelques semaines auparavant et que les rôles sont renversés. C'est là une situation dont les inconvénients sont manifestes.

En parlant ainsi, ce n'est pas une vengeance personnelle que j'exerce ou une rancune : je n'ai eu que des rapports très agréables avec mes inspecteurs d'académie, mais il y a beaucoup de proviseurs qui ont eu à se plaindre d'inspecteurs d'académie, lesquels, obligés au point de vue de l'enseignement primaire de capituler devant le préfet, se retournaient vers le proviseur et avaient plaisir à faire sentir de ce côté l'autorité qu'ils n'exerçaient pas suffisamment de l'autre.

Je connais des inspecteurs d'académie qui disent : mon proviseur, mon lycée, mes professeurs. Ce n'est pas flatteur pour l'amour propre des fonctionnaires décorés de ce possessif. Mais il est encore bien plus fâcheux, au point de vue de l'administration, d'être obligé de faire continuellement l'étape inutile de l'inspection de l'académie.

Je suppose que le Ministre ait un renseignement à demander, pour la Commission devant laquelle j'ai l'honneur de parler, au proviseur du lycée de Rennes. Il va écrire aujourd'hui au recteur de Rennes. Je ne sais si vous connaissez tous Rennes : le lycée est contigu au rectorat; les deux bâtiments se touchent. Demain matin, le recteur recevra la lettre du Ministre. Demain, c'est congé : la lettre dormira jusqu'à lundi. Lundi, on la copiera à l'Académie et on l'enverra non pas au proviseur, dans la maison à côté, mais à l'inspecteur d'académie, qui demeure à l'autre bout de la ville. Celui-ci la fera copier le mardi. C'est le mercredi matin que cette lettre parviendra au proviseur, qui demeure à 25 mètres du recteur. Et si cela devait servir à quelque chose! Mais non. Le commis de l'académie mettra : Transmis à M. l'inspecteur; le commis de l'inspection ajoutera : Transmis à M. le proviseur; chacune de ces mentions sera revêtue d'une signature. La réponse mettra le même temps et prendra le même chemin pour revenir. Le moindre incon-

vénient de cette pratique, ce sont des formalités et des délais inutiles.

Les inspecteurs d'académie gagneraient beaucoup à faire en province ce qu'ils font à Paris et rien de plus : c'est-à-dire qu'ils seraient considérés comme les délégués permanents du recteur, chargés de contrôler ce qui se passe dans les lycées jour et nuit. Quant aux décisions, qui n'appartiennent qu'au recteur, je voudrais que les proviseurs de province eussent le droit dont usent leurs collègues de Paris de communiquer directement avec le recteur, en se bornant, si on veut, par pure déférence pour l'inspecteur d'académie, à lui envoyer copie de leurs rapports et de leurs lettres de service. Mais il est indispensable, pour la bonne expédition des affaires, que le recteur n'ignore rien, tandis qu'il dépend actuellement des inspecteurs d'académie que le chemin soit barré aux proviseurs et que des affaires auxquelles ils tiennent beaucoup ne parviennent pas au chef duquel ils relèvent.

Ce n'est pas une crainte chimérique que j'exprime. Je suis arrivé une fois dans un lycée, j'en ai pris possession et j'y ai trouvé copie d'un rapport important qui avait été arrêté à l'inspection académique et dont le recteur n'avait pas eu connaissance.

Si l'on veut avoir des proviseurs tout à fait dignes de leur tâche, on gagnerait à leur donner plus d'autorité, d'initiative et d'indépendance. On gagnerait encore à les laisser le plus longtemps possible là où ils réussissent. La permanence des chefs de lycée, leur avancement sur place, sont autant de conditions excellentes de succès. C'est ainsi que je suis resté près de quinze ans dans la Mayenne. J'étais arrivé à connaître tout le monde et à être connu de tout le monde. J'avais une très grande supériorité sur des collègues qui y seraient restés trois ou quatre ans seulement, ce qui est la moyenne de ce qu'un proviseur demeure dans une localité. Voyez ce qui s'est passé à Nantes, lycée qui a été presque toujours en souffrance : j'en ai été le 25e proviseur. Comme il y avait quatre-vingts ans qu'il était fondé (1809-1890), cela faisait une moyenne de trois ans et quelques mois pour chacun. De plus, il n'y a plus guère d'espoir qu'on nomme des proviseurs ecclésiastiques. Les proviseurs sont des pères de famille auxquels il faut faire une situation qui sauvegarde leurs intérêts matériels. Or les proviseurs ne sont pas rétribués comme ils devraient l'être.

La preuve, c'est que les proviseurs de grandes villes de province, Marseille, Lyon, Bordeaux, aspirent à devenir censeurs à Paris, parce qu'en cette qualité ils reçoivent un traitement plus élevé. C'est très fâcheux. Habitués à gouverner, ces proviseurs ne se résignent qu'avec peine à passer au second rang où ils ne rendent plus les mêmes services. Je voudrais donc qu'on accordât aux proviseurs ce qu'on a, à si juste titre, accordé aux professeurs. Vous savez que les professeurs titulaires sont rangés en six classes, plus une classe hors rang. Eh bien, on pourrait maintenir les traitements actuels des proviseurs, mais décider que lorsqu'ils auraient passé cinq ans dans la première classe, on pourrait leur donner les 1.000 francs supplémentaires qu'on donne aux professeurs de Paris qui comptent parmi les plus méritants. Ce ne serait pas une obligation, mais on ferait cette faveur à ceux qui en seraient jugés dignes. Il y aurait grand avantage à placer les proviseurs des grandes villes dans une situation supérieure à celle des censeurs de Paris. Cela leur retirerait le désir de venir à Paris et cela augmenterait leur retraite.

D'ailleurs, les proviseurs n'ont aucun des avantages des professeurs : on ne leur permet pas de donner des leçons particulières, de faire des conférences, d'écrire dans les revues, etc. Ils n'en auraient pas le temps.

J'ai maintenant quelques mots à dire des répétiteurs. J'ai bien l'expérience de ce personnel, puisque je quitte une maison où j'en avais plus de trente. Ce personnel, pris dans son ensemble, a gagné beaucoup depuis un certain nombre d'années. Il est de beaucoup supérieur à ce que je l'ai connu dans les premiers temps où j'étais proviseur. Pourquoi ce personnel est-il néanmoins si difficile à manier et si obstinément mécontent ? C'est parce que les décrets qui ont constitué sa situation, ceux de 1887 et 1891, ont, pour ainsi dire, fermé la carrière. Des gens auxquels on a dit : Vous n'irez pas plus loin, vous passerez votre vie dans les mêmes fonctions, essayent naturellement de l'améliorer le plus possible. Jamais vous ne l'améliorerez assez, car jamais vous ne pourrez faire aux maîtres répétiteurs une situation telle qu'ils soient satisfaits. Le répétitorat est si bien une carrière fermée,

qu'au mois d'août dernier des répétiteurs ont été, comme tels, mis à la retraite, phénomène tout nouveau. C'est ainsi que M. Lemaire, maître répétiteur de Henri IV, a été d'abord décoré, puis admis à la retraite pour ancienneté d'âge et de services.

Le seul moyen d'améliorer sensiblement le sort des répétiteurs et de mettre un terme à leurs doléances légitimes, ce serait de déboucher la carrière. Ce n'est peut-être pas facile, mais enfin, ce n'est peut-être pas impossible.

Voici comment. J'ai dit tout à l'heure que je ne voudrais pas qu'on choisît les proviseurs parmi les anciens censeurs. Je ne voudrais pas qu'on supprimât cette fonction de censeur, mais je voudrais qu'il fût loyalement, franchement, publiquement établi d'abord que les censeurs ne deviendront pas proviseurs, et d'autre part que le censorat devient le couronnement de la carrière d'une première catégorie de maîtres répétiteurs. Il y aurait trois catégories de répétiteurs: une, composée de ceux qui ont fait preuve de réelles aptitudes à exercer l'autorité et qui ont paru faits pour gouverner des jeunes gens ou des enfants. C'est un don. On ne sait pas pourquoi ce don existe, mais on l'a naturellement ou on ne l'a pas. Les répétiteurs de cette première catégorie, qu'on appellerait, par exemple, des répétiteurs généraux, seraient répartis en classes, deviendraient, par avancement, des surveillants généraux et s'élèveraient progressivement jusqu'au censorat.

Cette catégorie serait très précieuse, car ce qui nous manque le plus, ce sont les surveillants généraux éprouvés. Il faut des hommes qui soient assez modestes, assez dévoués, pour passer leur vie entière, pour ainsi dire, avec des jeunes gens, si ce sont des surveillants généraux des grands, avec des petits ou des moyens si ce sont des surveillants généraux des adolescents ou des enfants.

Les grandes maisons libres nous donnent sous ce rapport l'exemple : il y a toujours eu dans les grandes maisons ecclésiastiques, comme *Stanislas*, qui est une maison modèle, un préfet de discipline des grands, un préfet pour les moyens et un pour les petits.

On ne conduit pas de la même façon de grands garçons auxquels il faut laisser une certaine latitude et une certaine liberté, qui sont déjà de jeunes hommes, candidats aux grandes Ecoles, bacheliers de la veille, qui vont prendre incessamment la robe virile du citoyen, et des petits enfants auxquels il faut des soins particuliers. Pour citer un exemple que M. le Président connaît probablement lui-même, j'ai connu autrefois au lycée de Douai, ville que j'habite maintenant, un proviseur qui n'avait jamais été censeur, M. Fleury. Il a été seize ans proviseur de ce lycée, et il l'a élevé à une hauteur incomparable. En même temps il y avait un aumônier, l'abbé Fournet, dont tous les hommes de quarante à soixante ans se souviennent dans le département du Nord, et enfin un surveillant général nommé M. Pétain, qui s'est dévoué pendant plus de trente ans aux délicates fonctions de surveillant général du petit collège. Il y mettait tant de cœur que les mères de famille lui abandonnaient sans aucune crainte, sans défiance, leurs tout jeunes enfants.

Le lycée de Douai n'est plus ce qu'il a été; mais cela tient à bien des causes et en particulier à ce qu'on n'y a plus rencontré simultanément trois hommes comme ceux dont je rappelle avec respect le souvenir.

Ainsi donc cette première catégorie de répétiteurs trouverait son débouché dans la surveillance générale et dans le censorat. Une seconde catégorie, la plus nombreuse de beaucoup, celle que j'appellerais les répétiteurs divisionnaires, serait composée exclusivement de jeunes gens licenciés. A ceux-là, je donnerais une part d'enseignement. Ils présideraient les salles d'études, aideraient à faire les devoirs, feraient réciter les leçons, et deviendraient, avec autant de discrétion que de compétence, des auxiliaires des professeurs. De plus, toutes les fois qu'il y aurait des suppléances à faire, c'est eux que j'en chargerais; quand le professeur d'histoire serait absent, il y aurait dans tous les grands lycées un licencié d'histoire qui marcherait et le remplacerait, de même pour le professeur de philosophie et ainsi pour les principaux enseignements. Et ne croyez pas qu'il faudrait chercher longtemps pour trouver ces licenciés; nous en avons en ce moment dans les lycées plus de mille qui attendent une chaire.

Puis, une troisième catégorie, qui serait composée de commis aux écritures. Je les appellerais ainsi, mais là ne se bornerait pas leur fonction.

Comme je voudrais que le proviseur, que le censeur eussent toujours quelqu'un pour

faire leurs écritures, parce qu'ils ont une besogne plus relevée et plus utile à remplir, je serais d'avis que, dans chaque lycée, il y eût des commis aux écritures en nombre suffisant pour satisfaire aux exigences du service économique, sans doute, mais aussi pour faire la correspondance administrative et remplir les imprimés scolaires. Ils seraient naturellement indiqués pour être les conservateurs des bibliothèques et de toutes les collections scientifiques.

Les bibliothèques, dans les lycées, sont fort mal tenues, parce qu'elles sont livrées à n'importe qui, parce qu'il n'y a pas non plus de permanence dans la fonction. Les commis seraient, d'une manière stable, bibliothécaires non seulement de la bibliothèque générale, mais de la bibliothèque classique et aussi des bibliothèques de quartiers.

Il y aurait, par conséquent, trois catégories de maîtres. D'abord les maîtres destinés à faire des professeurs, les maîtres destinés à faire des administrateurs de second ordre, puis les maîtres destinés à devenir plus tard des économes et, autant qu'il serait possible, des secrétaires d'académie, d'inspection académique, etc.

J'ai indiqué comment on répartirait les maîtres à l'intérieur des lycées, mais comment les en ferait-on sortir ? Je suis convaincu qu'en ce moment-ci on fait, depuis un certain nombre d'années, trop d'agrégés. On pourrait sans inconvénient en réduire le nombre, ce qui ferait d'abord une économie d'argent.

Supposez qu'on réduise le nombre des agrégés reçus annuellement de trente. Cela ferait, en dix ans, 300 agrégés de moins, et dans les lycées, 300 chaires vacantes à donner à une catégorie de fonctionnaires qui n'existent presque plus dans les lycées et qui étaient excellents, je veux parler des chargés de cours. Autrefois, on avait par exemple, dans dans les grands lycées et même à Paris, d'excellents chargés de cours pour les mathématiques dans les classes de lettres. Aujourd'hui, on y met un agrégé qui est jeune, car les agrégés qui ont déjà un peu de services ne veulent pas faire ce métier-là. Ces jeunes agrégés n'ont pas d'ordre et pèchent par défaut de discipline tandis que le vieux chargé de cours maintenait très bien ses élèves. De même, dans les classes de grammaire, un bon chargé de cours fait souvent mieux la sixième, — classe de début, — qu'un agrégé auquel manquent la connaissance des enfants et l'expérience de ce qu'on peut en exiger.

Quel serait encore le résultat de la méthode que j'indique ? Ce serait de faire sortir des collèges communaux l'élite des professeurs qui deviendraient des chargés de cours. Les collèges redeviendraient ce que je les ai connus autrefois, la pépinière des lycées.

Aujourd'hui, comme vous avez pu vous en apercevoir dans vos circonscriptions, il y a précisément un antagonisme entre les grands collèges et les petits lycées. Vous savez que les professeurs des collèges communaux revendiquent le même traitement que les chargés de cours de lycée : « Nous avons, disent-ils, les mêmes titres, nous sommes en fonctions depuis longtemps, pourquoi nous payerait-on moins? »

Il y a donc une certaine rivalité, une certaine animosité plus ou moins déclarée entre les collèges de plein exercice et les petits lycées. Le jour où vous auriez un certain nombre de professeurs de collège qui pourraient passer dans les lycées à titre de chargés de cours, ce jour-là, vos répétiteurs iraient les remplacer au collège et, au lieu d'avoir simplement vingt répétiteurs qui passent chaque année professeurs de collège, vous en auriez soixante et plus. Vous auriez, par conséquent, la sortie qui vous est nécessaire pour que votre personnel de répétiteurs ne reste pas en permanence dans les lycées.

M. Isambert. C'est surtout dans l'ordre des licences ès sciences qu'il y a un peu plus d'encombrement.

M. Follioley. Oui, mais cet encombrement existe aussi pour la licence ès lettres; beaucoup de licenciés ès lettres attendent une chaire.

M. Isambert. Je pourrais vous citer le cas d'un licencié qui, depuis douze ans qu'il m'est recommandé, exerce toujours les fonctions de répétiteur. Je vous demande pardon du reste de vous citer ce détail, car nous sommes ici pour vous écouter et non pour échanger nos propres témoignages.

M. Follioley. Voici pour me résumer, ce qu'il y aurait à faire pour les répétiteurs. Il suffirait simplement d'en revenir à la vieille notion du « répétitorat » et de considérer cette fonction, comme un surnumérariat et non comme une carrière.

Je voudrais qu'on dît aux futurs répétiteurs : « Nous allons vous prendre à l'essai,

nous vous donnons un délai, un temps de stage dont le terme est à fixer et au bout duquel ou vous serez dans une des trois catégories indiquées tout à l'heure, ou vous partirez. » Ce sera dur peut-être, mais ce serait nécessaire ; ce serait le seul moyen, en améliorant le personnel, de ne pas entretenir l'agitation et le mécontentement parmi les répétiteurs.

On leur dirait : « Jeunes gens, vous avez, par exemple, cinq ans devant vous; pendant ce temps, conquérez une licence ; sinon, vous n'êtes pas faits pour entrer dans l'enseignement, car, pour suivre cette carrière, il faut être licencié. En supposant que vous n'arriviez pas à la licence, vous pouvez encore vous tirer d'affaire d'une autre façon ; soyez tellement corrects, réguliers et consciencieux qu'on fasse de vous un commis aux écritures, on vous gardera à ce titre. Ou bien encore montrez de telles aptitudes pour la conduite et la surveillance des élèves, qu'on vous place dans la première catégorie ; nous vous conserverons, mais si vous n'êtes pas parmi ceux que j'appellerai les répétiteurs généraux ou divisionnaires ou parmi les commis, au bout de cinq ans, c'est fini, nous avons fait un essai loyal, vous avez été prévenus, allez faire vos deux dernières années de service militaire et choisissez une autre voie. »

M. Isambert. Il n'y aurait que la licence qui leur créerait un droit; sinon, ce ne serait que sur les notes exceptionnelles des chefs d'établissements qu'ils pourraient être maintenus?

M. Follioley. Pour les maîtres placés dans les deux catégories extrêmes, je voudrais qu'il y eût, au chef-lieu de l'académie, un conseil où tous les proviseurs du ressort seraient réunis, ainsi que tous les inspecteurs. Dans ce comité consultatif d'académie, on nommerait au choix, à mesure qu'il y aurait une place vacante, les maîtres dont je viens de parler. Ce procédé offrirait toute espèce de garanties et d'avantages ; car il y a en ce moment-ci — on peut dire toute la vérité dans cette enceinte...

M. le Président. Nous sommes ici pour l'entendre.

M. Follioley. ... Il y a, dis-je, dans chaque académie, où le personnel est excellent pris dans son ensemble, une dizaine ou une douzaine de vieux maîtres, qui constituent un élément détestable et dont on ne sait que faire.

Jadis, quand nous étions nous-mêmes les maîtres des répétiteurs, nous avions le pouvoir de les remercier. J'ai vécu sous le régime où le proviseur choisissait ses répétiteurs, où les répétiteurs n'avaient d'existence que par lui — je ne regrette pas ce régime, remarquez-le; — mais, lorsqu'un répétiteur s'était oublié, qu'il avait manqué à son service, qu'il avait fait des libations un peu trop publiques (*Sourires*), on lui disait : « Mon ami, cherchez une autre position, dans un mois vous partirez. » Nous n'étions obligés de leur donner que ce délai.

Cet exutoire n'existe plus aujourd'hui ; il y a toute une procédure à suivre pour déplacer un répétiteur ou le renvoyer et cette procédure est très compliquée, je vous prie de le croire.

Voici ce qui se passe : un maître répétiteur fait quelques fredaines à Nantes, je suppose. Le recteur de Rennes le prend à Nantes et l'envoie réfléchir à Quimper ; dans cette ville, s'il recommence, le recteur l'envoie à Saint-Brieuc ; de Saint-Brieuc à Angers et ainsi de suite. J'en connais qui refont, pour la seconde fois, le tour de l'académie. (*Rires.*) Vraiment ce n'est pas honorable pour l'Université.

Et notez bien, Messieurs, que ce sont ceux-là qui parlent le plus fort, qui viennent vous trouver, Messieurs les Députés, qui vous attendrissent sur le sort des répétiteurs et qui vous racontent des choses qui ont été vraies peut-être du temps de Louis-Philippe, à une époque où l'on avait des maîtres d'études pris on ne sait où.

Ce sont ces gens-là qui font du tapage, qui organisent des banquets, qui lancent des circulaires et qui écrivent des *Réformes universitaires* dans lesquelles ils dénoncent les proviseurs, les censeurs, les surveillants généraux, les économes, etc.

Ce sont eux qui, lorsqu'un jeune maître arrive à l'établissement plein de bonnes intentions, vont le trouver tout de suite, se font ses instructeurs bénévoles en cherchant à le mettre en garde, dès le début, contre les exigences de « l'Administration ».

Il y a là un vieux fonds que l'on conserve par humanité, mais qui gâte le corps. Ce fonds-là n'existerait plus avec mon système — et ce serait un grand bienfait — car il serait impossible à ces maîtres d'être choisis pour faire de

futurs administrateurs, de futurs économes, plus impossible encore de gagner une licence. Ils les prennent toutes, les licences, mais ils n'en obtiennent aucune. (*Rires.*)

M. Henri Blanc. Les boursiers de licence accepteraient-ils d'être répétiteurs ?

M. Follioley. Ils sont bien obligés, sinon ils sont sur le pavé. A Nantes, je connais plusieurs boursiers qui attendent ainsi depuis quatre ou cinq ans. Il y a même un boursier d'agrégation.

Comme conclusion, voici ce qui serait nécessaire, et vous êtes assez puissants, messieurs, pour l'obtenir. Le Ministre devrait nommer une commission de gens du métier, pas très nombreuse, dans laquelle les proviseurs seraient en majorité et non pas seulement les proviseurs de Paris, mais aussi des proviseurs de province. Cette commission universitaire serait présidée par le seul inspecteur général qui ait été proviseur, il n'y en a pas deux. M. Piéron est tout désigné pour occuper ce poste ; il a été proviseur à Saint-Louis.

Cette commission formulerait certainement d'une façon plus précise que je ne puis le faire tous ces desiderata ; et rien n'empêcherait que ses travaux fussent soumis à la commission parlementaire.

M. le Président. Sans attendre la nomination de cette commission, nous vous serions très reconnaissants de faire vous-même ce petit travail.

M. Follioley. Je n'ai rien à perdre, rien à espérer ; ce que je désire, c'est le bien de l'Université, et je dois vous dire que j'ai bien souvent entretenu de ces questions le directeur de l'enseignement secondaire, M. Rabier, dont l'esprit est si libéral, si ouvert à toute sage réforme. Hier, pour être parfaitement correct, siègeant avec lui à la Commission des bourses, je lui ai dit : Demain, à la Commission parlementaire, je dégonflerai mon cœur et je dirai tout ce dont je vous ai entretenu bien des fois.

Je défère volontiers à l'invitation de M. le Président, je fixerai par écrit les principaux points que je viens de traiter en les précisant davantage et en les complétant au besoin.

M. Édouard Aynard. Je me permettrai de vous poser une question, monsieur l'abbé.

Nous sommes tous de grands amis de l'Université, mais nous savons qu'elle a certains défauts, dont l'un, qui est remarqué de tout le monde, est le contact insuffisant, au point de vue de l'influence morale, qui existe entre le surveillant et l'élève.

Je vous demanderai si, dans les établissements que vous avez dirigés, vous n'avez pas essayé de stimuler ce courant de sympathie, qui réussit si bien ailleurs, entre maîtres et élèves. Avez-vous cherché à établir cette pratique et avez-vous obtenu quelques résultats?

M. Follioley. Dans tous les établissements dont j'ai eu la direction, j'ai toujours consacré deux heures de ma journée — de cinq à sept heures du soir, quand j'étais délivré du public, quand mes élèves étaient à l'étude — à voir ceux de mes pensionnaires qui me paraissaient un peu en souffrance.

La journée d'un proviseur est une journée très chargée, aussi j'ai toujours conservé l'habitude de me lever bon matin. J'allais d'abord dire ma messe, à laquelle assistaient mes religieuses ; car j'ai toujours eu des religieuses dans les lycées que j'ai dirigés. Ensuite, je me rendais à la visite du médecin et, à cette occasion, je vous dirai que le choix du médecin est une prérogative du proviseur qui doit toujours être respectée. Je ne fais d'ailleurs, en cela, qu'interpréter les vieux règlements universitaires qui déclarent le proviseur responsable de tout, et, en particulier, de la santé des élèves. Par conséquent, nous devrions choisir nous-mêmes nos médecins. Dans ma carrière, il m'est arrivé qu'un recteur, que je ne veux pas nommer, m'a imposé un médecin qui n'aurait pas dû être le médecin du lycée ; je le répète, on devrait restituer aux proviseurs, mais d'une façon absolue, le choix du médecin.

J'allais donc à la visite ; puis, immédiatement après, avaient lieu l'entrée des classes et ensuite le rapport. Voici en quoi consistait le rapport. Vu l'importance de la maison, j'avais un censeur et deux surveillants généraux. Chaque matin, je faisais venir ces messieurs chez moi et nous visitions ensemble les cahiers de rapport des salles d'études de l'établissement. Tous mes répétiteurs étaient obligés de me donner, sur ce cahier de rapport, le résumé des cahiers de correspondance des professeurs et des notes personnelles sur le travail des élèves, ainsi que l'énoncé de toutes les punitions qui avaient pu être infligées. Aucune punition du reste n'était faite si elle n'avait été

préalablement inscrite sur le cahier de rapport.

Je voyais ainsi quels élèves laissaient à désirer, ceux qu'il fallait réconforter, encourager, surtout parmi mes grands garçons, candidats aux écoles, et aussi parmi les enfants de quatorze à seize ans, que nous appelons les *moyens* et qu'une bonne parole de leurs chefs ramène au devoir et remet dans le droit chemin. Tous les soirs, je les appelais et je causais avec eux. Cette pratique m'a donné les meilleurs résultats.

Non seulement je voyais moi-même ces élèves; mais mes censeurs et mes aumôniers, qui partageaient absolument ma manière de voir, — car on m'avait permis de les choisir — faisaient eux-mêmes, dans de moindres proportions, ce que je faisais d'une manière plus générale.

Enfin, j'ai eu des surveillants généraux qui ont été, je puis le dire, des hommes tout à fait dévoués et d'un dévouement d'autant plus méritoire qu'on a fait à ces fonctionnaires une position tout à fait au-dessous de leurs services et qu'ils ont, en réalité, une besogne illimitée.

M. le Président. Ils sont moins rémunérés que les répétiteurs.

M. Edouard Aynard. La question que je prenais la liberté de vous poser se résumait à ceci : Avez-vous obtenu, dans votre carrière, de la part de vos surveillants, cette faculté éducative que nous désirions?

M. Follioley. Je l'ai obtenue partout.

Permettez-moi, à cet égard, de vous citer ce trait. J'ai laissé à Nantes un maître de petits pensionnaires qui s'appelle M. Gastebois et qui a quarante élèves sous sa direction. Ces élèves de huitième, de septième et de sixième sont des enfants qui se préparent tous à leur première communion et pour lesquels il a des soins exceptionnels. Non seulement il s'intéresse à eux, prend part à leurs jeux, cause avec eux, leur donne de petits conseils et voit leur travail; mais les jeudis et les dimanches soirs, comme l'étude est un peu longue pour ces petits, au milieu de l'étude il leur fait de lui-même une lecture. Il venait toujours me soumettre auparavant le sujet de la lecture qu'il entendait faire et, de temps en temps, je lui donnais d'utiles indications. M. Gastebois n'a pas été une exception et il me serait facile de nommer certains de ses collègues qui méritent les mêmes éloges.

M. le Président. C'est l'action du professeur qui détermine la valeur de la méthode éducative; tant vaut le maître, tant vaut l'éducation.

L'heure s'avance, je voudrais vous poser une dernière question : Vous avez dit que vous étiez très attaché à l'Université; par conséquent vous connaissez, en dehors même des maisons que vous avez dirigées, l'esprit qui l'anime et vous pouvez nous dire si les attaques dont elle est depuis quelque temps l'objet sont justifiées.

M. Follioley. Elles sont très exagérées.

M. le Président. Vous constatez que l'Université donne aux familles les garanties qu'elles sont en droit d'en attendre.

M. Follioley. Certainement! Mais il y a peut-être quelques restrictions à apporter à mon témoignage, car j'ai été un peu gâté par l'Université qui m'a toujours donné un personnel de choix.

M. Édouard Aynard. Enfin vous savez ce qui se passe.

M. Follioley. Je n'oserais pas affirmer qu'il n'y a rien de fondé dans certaines attaques; mais, dans la plupart des cas, elles sont injustes, surtout en ce qui regarde les professeurs.

J'ai toujours trouvé là un personnel admirablement dévoué. Je connais des professeurs qui, même dans les dernières années de leur carrière, n'ont pas laissé passer un seul devoir sans le rendre à l'élève, corrigé à l'encre rouge. Je pourrais citer des professeurs qui, au bout de quinze ou vingt ans, font leur classe et préparent leur cours avec la même ardeur et le même soin que s'ils étaient tout jeunes professeurs; ils montrent, sous ce rapport, un dévouement professionnel admirable.

M. le Président. Qui est général, sauf quelques exceptions, bien entendu; mais, au point de vue de l'éducation, les convictions des parents sont-elles toujours respectées?

M. Follioley. Absolument.

M. le Président. Il a pu se produire dans les journaux quelques écarts regrettables; mais l'esprit général de l'Université inspire toujours confiance aux familles.

M. Follioley. J'ai été, à Nantes, sur un champ de bataille où des opinions très ardentes se trouvaient en face les unes des autres; néanmoins, mon personnel, qui se composait de près de quatre-vingts professeurs,

s'est toujours conduit d'une manière irréprochable pendant tout le temps que j'ai eu l'honneur de le diriger : pas un des miens n'a fait de la politique de quelque façon que ce soit; d'ailleurs ils savaient que je ne l'aurais pas toléré.

M. le Président Nous vous sommes très reconnaissants, monsieur le proviseur, de la déposition que vous venez de faire et nous comptons sur la promesse que vous avez bien voulu nous donner de la compléter par écrit.

Conformément à la promesse qu'il avait faite à la Commission, M. l'abbé Follioley a précisé, dans la note ci-après, les points principaux sur lesquels avait porté sa déposition orale:

1° Choix des proviseurs. — Les proviseurs, à mon avis, doivent être pris *uniquement* parmi les plus distingués des professeurs, mais tous les professeurs distingués ne sont pas nécessairement aptes à cette mission délicate. Il y faut des hommes de tenue et de vie irréprochables, de caractère droit, loyal, ferme et résolu, — rien n'est plus fâcheux que des chefs auxquels manque la décision qui est la qualité suprême du commandement, — enfin et surtout des hommes qui aiment l'enfance, la jeunesse. et qui sachent lui parler. Cette qualité est essentielle et elle prime toutes les autres. Si on ne se sent pas au cœur le goût de vivre avec les élèves, de prendre intérêt à tout ce qui touche leur développement moral plus encore que le progrès de leurs études, si on n'a pas reconnu d'abord, dans sa classe, que l'attention des enfants répondait à la nôtre, qu'ils avaient confiance et qu'on avait pris ascendant sur eux, il n'y a pas lieu de rechercher ou d'accepter une fonction où on ne fera pas le bien désirable. Et précisément parce que les qualités d'un bon proviseur se rencontrent rarement réunies et que le principal intéressé peut se faire illusion, je crois que le désir même très vif d'un fonctionnaire n'est pas un signe suffisant de vocation et que la première indication d'une candidature doit *toujours* venir des proviseurs en exercice. Ce sont eux qui ont le plus de lumières pour distinguer, entre des collaborateurs avec lesquels ils sont en contact permanent, ceux auxquels on peut remettre le gouvernement d'une maison. Cette désignation préalable par le chef immédiat devrait être considérée comme rigoureusement nécessaire, afin d'écarter toute nomination de faveur, due à n'importe quelle influence.

Évidemment il ne suffirait pas à un candidat d'être présenté par son proviseur, il devrait, en outre, être examiné, discuté, agréé par l'autorité académique et l'inspection générale. Le chef local ne se trompera pas sans doute sur la valeur morale et les mérites professionnels d'un sujet, il sera même seul en situation de les discerner et de les bien connaître, mais il peut se laisser égarer par l'amitié et apprécier trop favorablement un homme qui est de son intimité. Il est indispensable que le recteur, qui voit de plus haut et avec plus de détachement, que les inspecteurs généraux, qui recueillent et comparent les candidatures venues de partout, mettent ou ramènent les choses au point et décident en dernier ressort. Même avec ces garanties exigées et ces précautions prises, je souhaiterais qu'un proviseur fût toujours nommé à titre provisoire et pourvu d'une simple délégation temporaire. Il conserverait son rang dans la classe des professeurs à laquelle il appartient, ses droits à l'avancement, et il rentrerait, de plein droit, dans les cadres de l'enseignement actif si, au terme d'une épreuve plus ou moins prolongée, les choses n'avaient pas tourné à sa satisfaction personnelle et à celle des chefs.

Les proviseurs doivent être d'une bonne santé éprouvée afin de ne manquer jamais à leur service, et pour qu'ils aient la vigueur, l'entrain, l'ardeur convenables, il vaut mieux les prendre jeunes, vers trente-cinq ans par exemple. Et puisqu'on n'admettrait plus de censeurs, la condition serait facilement remplie. Sans doute les proviseurs ne resteraient pas toujours jeunes, mais un chef de maison, qui a une longue possession, peut vieillir dans la ville où il est connu, estimé, aimé et où les inconvénients de son maintien sont compensés par tant de sérieux avantages Même dans ce cas, qui est celui où le poids des années se fait le moins fâcheusement sentir, il faudrait savoir se montrer inexorable et admettre d'office à la retraite tous les proviseurs qui auraient atteint soixante ans.

Je tiens à insister sur les motifs qui me paraissent devoir écarter *absolument* les censeurs du provisorat:

1° Jamais des professeurs de choix ne se résigneront à passer par le censorat. Ce sont pourtant les plus précieuses recrues; ils sont l'espérance de l'administration, sa force et son honneur. On a déjà assez de mal à les avoir, en les nommant d'emblée proviseurs. C'est à quoi l'Administration centrale s'est résolue, depuis quelques années, et elle a eu sujet de s'en féliciter. Mes collègues de Bordeaux, Lille, Nancy, Nîmes, Laval, n'ont jamais été censeurs. Mais que de plaintes de la part des censeurs en exercice! Leurs réclamations, fondées sur des précédents de vieille date, obligent à leur réserver quelques places qu'ils acceptent sans reconnaissance et viennent occuper de mauvaise grâce, avec la conviction qu'ils ont été victimes d'une préférence injustifiée. Qui ne voit, en tout cas, que cette dualité d'origine, qui s'accentue à chaque nouveau mouvement administratif, a pour effet de partager les proviseurs en deux catégories: celle du choix et celles de l'ancienneté? C'est une différence qui n'est pas faite pour assurer aux uns et aux autres l'égale considération dont ils ont besoin. Par là ne se trouve pas rehaussé le prestige de ceux qui sont arrivés au premier rang, après s'être attardés dans un rôle subalterne, et auxquels semblent destinés les petits lycées, souvent les plus difficiles de tous, parce que ce sont les établissements où l'action personnelle du chef est la plus efficace et la plus décisive;

2° Les censeurs ne peuvent arriver *jeunes* au provisorat, ce qui est déjà un inconvénient. Ils y parviennent après un séjour prolongé dans des fonctions dures, assujétissantes, qui ont usé leurs forces et éteint leur ardeur, ce qui est un second inconvénient, autrement grave. Mais surtout ils ont leur siège fait et leurs idées arrêtées; bien rares sont

ceux qui ont assez de souplesse pour changer de méthode en même temps que de situation. Comme ils ont été préposés au respect et au maintien de la règle, ils attachent une importance capitale, souvent excessive, à des observances qui ont leur utilité sans doute mais de pure forme, qui sont, si on veut, des moyens d'éducation, mais qui ne sont pas l'éducation elle-même. Combien j'en ai rencontré, parmi les plus consciencieux et les plus estimables, qui, se vantant d'être *disciplinaires*, regrettaient très sincèrement les rigueurs de nos anciens internats et blâmaient les adoucissements qui y ont été récemment introduits, avec tant de raison et de sagesse! Si la réforme de 1890 n'a pas produit partout les mêmes heureux résultats, la responsabilité en revient, pour une large part, à ces censeurs dont il faut se garder de faire des proviseurs;

3° Le censorat forme pour les surveillants généraux un admirable couronnement de carrière, comme la surveillance générale elle-même est l'avancement normal d'une catégorie précieuse de répétiteurs. On ne fera jamais assez pour les bons surveillants généraux. Ils sont, chacun dans leur collège respectif, l'œil et le bras du proviseur, ses agents principaux d'informations et d'exécution. Par suite, il leur est nécessaire de vivre constamment de la vie des élèves, de les suivre partout et de ne les abandonner, à vrai dire, que pendant les classes et les études. Et ce n'est pas un rôle de simple police qu'ils ont à remplir. Leur mission est plus haute et plus libérale. Il faut que, par la droiture de leur caractère, par une impartialité reconnue et une bienveillance sincère et sensible, ils inspirent le respect, gagnent la confiance et rendent l'obéissance facile et douce. J'ai rencontré, dans les lycées, plusieurs jeunes hommes, d'une valeur morale supérieure, d'un dévouement empressé et inaltérable, qui n'étaient pas au-dessous d'une semblable tâche et mon regret a été de ne pouvoir les fixer dans leurs fonctions, en leur assurant une situation convenable. Le censorat serait la récompense de ces utiles serviteurs, si nécessaires à la bonne tenue de nos internats.

Il va de soi que, du moment où les censeurs ne pourraient plus prétendre au provisorat, on devrait, en respectant les droits acquis de ceux qui sont en exercice, notifier aux nouveaux venus qu'ils ne doivent désormais conserver aucune espérance de monter plus haut.

Autorité des proviseurs. — Tout le monde paraît d'accord pour relever l'autorité des proviseurs, leur autorité morale autant que leur autorité professionnelle et effective.

Qui doute que, s'ils sont tirés désormais uniquement du corps et de l'élite des professeurs, ils auront acquis, par leur origine même, un ascendant et un prestige considérables? Il serait possible d'y ajouter encore par quelques prérogatives nouvelles.

Le Conseil supérieur de l'instruction publique renferme des représentants de tous les ordres d'enseignement, des délégués des collèges aussi bien que des lycées, et on n'a pas songé à y appeler les proviseurs. Un directeur d'institution secondaire libre y a, de par la loi, sa place marquée. Le proviseur du lycée Louis-le-Grand ne pourrait y siéger au titre de proviseur. C'est une lacune qu'il serait facile et opportun de combler.

Le Conseil académique n'a pas moins de six professeurs. Un seul proviseur y est appelé, d'ordinaire le proviseur du chef-lieu. Est-ce suffisant? Voilà une assemblée dont l'attribution la plus ordinaire est d'examiner les budgets et les comptes d'administration des lycées. Deux proviseurs y seraient-ils déplacés? Vienne une affaire disciplinaire qui intéresse l'enseignement secondaire de l'État ou l'enseignement secondaire libre. L'expérience et les lumières de deux chefs de lycée ne seraient pas de trop dans la circonstance. Notez que l'enseignement supérieur continue à être représenté, dans le Conseil, par dix ou douze membres, alors que toutes les questions relatives aux Facultés, personnel et matériel, ont été transportées au Conseil de l'Université.

Il serait désirable qu'on instituât, auprès du recteur, un *Comité consultatif d'académie* dont seraient membres de droit les inspecteurs et les proviseurs du ressort. C'est ce Comité qui dresserait, chaque année, les listes de présentation pour les promotions de classe des surveillants généraux, des répétiteurs, des commis.

C'est ce comité qui titulariserait les mêmes fonctionnaires et les proposerait à l'investiture ministérielle. Il accomplirait, sous la présidence et la direction du recteur, en y mettant le temps nécessaire et avec une compétence entière, un travail que le comité consultatif de l'enseignement secondaire est forcé de faire en grande hâte, sur des propositions que le temps et l'occasion lui manquent également pour contrôler. Que d'écritures administratives seraient ainsi évitées et quel premier essai de décentralisation serait réalisé! Qui ne voit, d'ailleurs, combien les proviseurs gagneraient personnellement à se trouver, plusieurs jours par an, en contact avec leur chef, avec les inspecteurs, avec leurs collègues? L'expérience de leurs anciens profiterait aux plus jeunes d'entre eux et de fortes et salutaires traditions s'établiraient, dans chaque Académie, pour la conduite et la tenue des lycées. Les affaires disciplinaires réservées, par les décrets de 1891, au Conseil des inspecteurs d'Académie seraient naturellement dévolues au Comité consultatif qui déciderait avec une autorité supérieure et une compétence moins discutable. Rien n'empêcherait que, pour soulager l'Administration centrale, on ne chargeât le Comité de se prononcer sur les candidatures aux bourses d'essai, tandis que le Ministère conserverait seul qualité pour statuer sur les bourses de mérite.

En principe, l'autorité des proviseurs doit s'étendre à tout ce qui intéresse la prospérité de la maison qui leur est confiée. A ce prix seulement leur action peut être sérieusement efficace et leur responsabilité entière. Comment, s'il en est autrement, leur demander compte, sans injustice, de choses qu'ils n'ont pu ni prévoir, ni décider, ni empêcher? C'est d'après cette vue générale qu'il convient d'étendre des attributions qu'on n'a pas cessé de restreindre depuis vingt ans et de revenir, en tenant compte de la différence des époques, à l'ancienne notion du provisorat, tel qu'il avait été conçu et constitué à l'origine de l'Université. Je prends la liberté de noter quelques-

unes des prérogatives principales dont je souhaite le rétablissement :

1° Le proviseur doit compter sur un concours sérieux du *bureau d'administration* composé d'un plus grand nombre de membres, douze tout au moins, dans lequel on ferait entrer des représentants des pères de famille et les plus grands industriels de la région. Pourquoi y avoir introduit, par une disposition qui date d'une dizaine d'années seulement, un élément de division, par la présence obligatoire de quatre membres du Conseil municipal ? Cette innovation oblige à un remaniement du bureau tous les quatre ans, et une réunion, qui doit être une sorte de conseil de famille, participe, de ce chef, à toutes les fluctuations de l'opinion locale. A chaque renouvellement, des membres s'en vont et, par le fait de leur départ, sentent diminuer leur zèle en faveur de l'établissement où ils sont parfois remplacés par des adversaires politiques. Sans compter que le lycée n'étant pas seulement la maison de la ville, mais, dans la plupart des cas, l'unique maison que l'État entretienne dans le département, j'ai connu des Conseils généraux qui ont réclamé le privilège d'être, aussi, représentés au bureau d'administration. Pour étayer leurs prétentions, ils ont rappelé la loi constitutive des Conseils académiques qui prévoit la nomination de deux conseillers généraux choisis par le Ministre ;

2° Le proviseur peut obtenir un concours précieux des *Conseils de discipline* récemment institués et qui n'ont pas partout la même action utile. Cela tient surtout à ce qu'il n'a pas été suffisamment spécifié, par un règlement bien net et qui ne laisse place à aucune équivoque, que le Conseil de discipline a un caractère purement consultatif et qu'il n'a pas qualité pour administrer. Lui conférer une part quelconque dans le gouvernement de la maison, c'est créer le conflit et le perpétuer. Il doit donner des avis auxquels le proviseur sera heureux de se ranger dans presque tous les cas, mais que, en fin de compte, dans une circonstance donnée, il aura le pouvoir de ne pas suivre. C'est à lui seul que la décision appartient et, même en matière disciplinaire, il reste toujours libre de ne pas consulter le Conseil. Les questions de moralité ont parfois un caractère de délicatesse qui interdit de les traiter en Conseil ; les questions de probité ont toujours ce caractère. Pour l'honneur des familles, le chef de la maison doit garder pour lui seul le secret de certaines fautes qu'il y aurait cruauté à ébruiter. Ces fautes doivent être réprimées avec la dernière sévérité, et le recteur ne doit pas les ignorer. Il n'est personne qui ait droit d'en recevoir la confidence, sinon le chef de l'Académie;

3° Au proviseur appartient l'initiative pour le choix des aumôniers, et elle lui revient à tel point que si, après avis du recteur, une première présentation n'est pas agréée, c'est au proviseur encore qu'on est tenu d'en demander une seconde. La nécessité de cette prérogative découle de ce que le proviseur, étant chef d'internat, est, à ce titre, le mandataire des pères et mères de famille, qui s'en remettent sur lui seul du soin de les remplacer auprès de leurs enfants et comptent qu'il leur procurera le bienfait de la connaissance des vérités de la religion et de l'observance de son culte. Et c'est parce que certains parents, d'ailleurs amis de l'Université, ont conçu quelques doutes à ce sujet, que leur confiance a été ébranlée et que le nombre des petits pensionnaires a sensiblement diminué, même dans les lycées les plus justement en possession de la faveur publique. Le proviseur a le devoir étroit de dissiper ces inquiétudes légitimes, et, pour lui en fournir le moyen, il faut qu'il ait voix prépondérante dans le choix de ses collaborateurs ecclésiastiques. C'est donc à lui qu'il incombe d'engager, le cas échéant, des négociations avec l'autorité diocésaine afin d'obtenir des aumôniers instruits, zélés, animés de sentiments suffisamment libéraux, qui aiment la jeunesse et sachent se faire écouter d'elle. Ces négociations sont souvent fort difficiles, je le sais par expérience. Elles sont toujours très délicates, mais lorsqu'on y réussit, elles donnent au proviseur un précieux auxiliaire, qui au dedans prête à l'administration un utile concours et qui au dehors soutient et défend la maison;

4° Le proviseur doit choisir seul, sous sa responsabilité, les médecins, chirurgiens, dentistes, pharmaciens, etc. Tout au plus, pour les médecins ou chirurgiens, est-il souhaitable de solliciter l'investiture ministérielle, qui peut constituer aux yeux des familles une garantie de plus. Mais la désignation par le proviseur doit être si bien la condition préalable de toute nomination que si, par une hypothèse rare, mais qu'il faut prévoir, son candidat n'était pas accepté, il y aurait lieu de l'inviter à en présenter un second. Il y a des médecins qui, très experts dans leur art, n'ont ni la prudence, ni la discrétion, ni le dévouement requis pour remplir leur office dans un établissement de l'État;

5° Le proviseur doit nommer directement, sans en référer à personne, tous les agents du service intérieur, y compris les concierges et les aides de physique. Que si, pour des considérations locales dont il est juge, il lui paraît préférable de confier à des religieuses le soin de l'infirmerie, la tenue de la lingerie, la garde et la surveillance des plus jeunes pensionnaires, c'est une latitude qu'on doit lui laisser et qui tournera au profit de l'internat ;

6° Même dans les plus petits lycées, si on veut que le proviseur ne soit pas transformé en employé de bureau, il est indispensable qu'il soit assisté d'un secrétaire à qui incombe le soin de faire, sous sa direction, les écritures administratives (correspondance avec le Ministère, l'Académie, la Préfecture, la Mairie, les parents des élèves, notices du personnel, propositions pour les bourses, les dégrèvements, etc.) et les imprimés scolaires (bulletins trimestriels, mensuels ou hebdomadaires, tableaux d'honneur, feuilles de compositions et de notes, exemptions et satisfecits, permissions de sortie, avis d'absence, etc.). Ce secrétaire devrait prendre le titre de commis aux écritures. Il suffirait à peine à sa besogne et je voudrais qu'il eût un collègue qui serait chargé de la distribution des fournitures de classe et de dessin aux internes, qui veillerait à la bonne tenue et à la conservation des diverses bibliothèques, et dans les nombreux établissements qui

n'ont pas de préparateur spécial, aurait cure des collections scientifiques, des cabinets de physique et laboratoires, etc. Volontiers je chargerais ce second commis de veiller aussi sur le mobilier classique laissé trop souvent à l'abandon. Il me semble qu'en y mettant de l'exactitude, de la régularité et de l'intelligence, ce fonctionnaire dont je réclame la création, regagnerait vite au lycée ce qu'il lui coûterait.

Et, bien que ce ne soit pas mon sujet, qu'on me permette d'indiquer, en passant, que les commis aux écritures, désignés par les proviseurs, — ils auraient intérêt à les choisir bons, — et éprouvés par des fonctions où ils pourraient donner leur mesure, formeraient, pour l'économat, un recrutement autrement solide et sûr que celui dont on se contente présentement;

7° Les familles ont, pour la tenue de leurs enfants pensionnaires, surtout en ce qui concerne la nourriture et le vêtement, des exigences croissantes auxquelles l'interprétation stricte de règlements surannés ne permet pas toujours de satisfaire. Il y a, à certains égards, dans les prescriptions rédigées par les bureaux du Ministère, une uniformité, commode peut-être pour la régularité des écritures et le contrôle administratif, mais qui, dans la pratique, est fâcheuse et gênante. Il est évident que, à Nantes, par exemple, les enfants appartenant à des familles riches et habitués chez eux à une existence confortable, ne se contentent pas de ce qui suffit à leurs camarades de Pontivy, qui sont, en général, de condition et de fortune plus modestes. C'est, du reste, pour cela, que la pension est de beaucoup plus élevée dans la première que dans la seconde de ces villes. La conséquence est que le proviseur de Nantes doit avoir la liberté d'ajouter au régime commun ce qui lui paraît nécessaire, sauf, cela va de soi, l'obligation de rendre compte de ses motifs et de les soumettre après coup à l'approbation du Ministre. Cette liberté réglée et contrôlée préviendrait, au dedans, de désagréables conflits avec les économes, et, au dehors, des plaintes plus désagréables encore des familles, et des comparaisons avec les maisons rivales, dans lesquelles le lycée n'a pas toujours l'avantage.

Et puisque j'ai parlé du taux des pensions, je trouve l'occasion de faire remarquer que leur relèvement inopiné en 1887 et 1897 n'a pas été sans influence sur la diminution de nos internats. Le bureau de l'économat, au Ministère, est toujours disposé à augmenter les frais à la charge des familles, et il se base sur cette raison, fondée assurément en justice, qu'un pensionnaire verse toujours moins à la caisse du lycée qu'il ne lui coûte.

L'argument serait irréfutable si les lycées ne jouissaient pas d'une grosse subvention qui, pour longtemps encore, sera indispensable. Sans doute, il est du devoir de l'Administration de faire effort pour diminuer cette charge de plus en plus lourde. Reste à savoir si le moyen employé est le meilleur et si l'augmentation des prix de pension n'augmente pas le déficit. Il me semble que deux expériences successives ont été concluantes et qu'elles n'ont pas réalisé les espérances de l'administration. — J'estime, en particulier, que la suppression de l'abonnement pour les trousseaux, moyennant une première mise de cinq cents francs, a été une mesure désastreuse qui a écarté des lycées nombre de petits pensionnaires et qui en écartera encore. J'ai eu l'honneur, avant que la mesure ne fût définitive, d'en signaler les résultats déplorables. On a passé outre et je souhaite que l'événement ne me donne pas trop raison. Qui ne voit qu'en pareille matière, il y aurait le plus souvent profit à suivre les avis des proviseurs depuis longtemps en contact avec les familles d'une région et en situation, mieux que personne, d'éclairer le Ministre?

8° Le proviseur avait autrefois la libre disposition du dixième des frais d'études versés par les externes. Cela veut dire qu'il pouvait, dans la limite de la somme précitée, accorder la gratuité aux enfants qu'il jugeait bon de retenir ou d'appeler au lycée. Qu'un malheur immérité vînt frapper un élève distingué et le privât inopinément de ressources, il était possible de lui accorder, sans formalité ni délai, le subside nécessaire pour continuer des études heureusement commencées! Qu'une occasion se présentât d'ouvrir les portes de la maison à un nouveau venu qui, à l'école primaire ou ailleurs, montrait des dispositions au-dessus de l'ordinaire, il n'était pas interdit d'acquérir cette utile recrue, sans exiger ou attendre l'examen des bourses! Les cas étaient fréquents d'user, pour le plus grand bien de l'établissement, d'une latitude qu'on a supprimée, en lui substituant d'abord des *remises de faveur*, qui devaient être plus sévèrement contrôlées. Les remises de faveur ont disparu et il n'est plus rien resté, de sorte que le proviseur s'est trouvé désarmé, privé d'une ressource dont beaucoup de principaux de collège peuvent user et qui ne manque à aucun chef d'institution libre. Il y a lieu de restituer au proviseur l'antique privilège du *dixième* qui a fait ses preuves et qui, employé à propos, a rendu de précieux services. Au nombre de ces services, se place la conviction où le public a été longtemps que nous n'étions pas de simples exécuteurs des règlements, asservis à la lettre des textes, sans influence personnelle et sans initiative...

Initiative des proviseurs. — Le trait distinctif de l'enseignement classique est qu'il procède d'un type uniforme, partout également adopté et suivi. C'est chose excellente en soi, plus nécessaire que jamais dans un temps où les nécessités de l'existence ont multiplié les déplacements, où il n'est pas rare de terminer des études bien loin du lieu où elles ont été commencées. Mais, dans le détail, quelques différences peuvent être admises, à condition qu'elles n'altèrent pas sensiblement le fonds commun. Tous les lycées n'ont pas partout la même clientèle et il en est où, conformément à l'esprit du pays, certaines professions sont particulièrement recherchées et en honneur. Un proviseur qui a étudié et qui connaît bien le milieu où sa maison se trouve placée, saura discerner quels cours peuvent être restreints, quels autres peuvent être développés et s'il n'est pas à propos d'en créer, à côté, qui aient les plus sérieuses chances de succès. Si cette observation est vraie pour l'enseignement classique qui donne la

culture générale, combien s'applique-t-elle avec plus de fondement à l'enseignement moderne dont le caractère propre est d'être pratique et de pouvoir s'accommoder aux nécessités locales. Dans cet ordre d'études, c'est affaire au proviseur de provoquer des modifications souvent assez considérables commandées par l'expérience et sollicitées par le vœu des hommes les plus compétents, je veux dire les membres des conseils de la ville, du département et du bureau d'administration. Mais l'initiative du chef de l'établissement ne s'exercera que si elle est encouragée, si elle est favorisée et si elle n'est pas, dès le début, contrariée et étouffée.

S'il est avantageux de fournir au proviseur le moyen d'orienter d'une certaine façon les programmes d'études du lycée, il est indispensable de lui accorder une latitude entière de modifier, à son gré, le régime intérieur, en s'inspirant toutefois des règlements et circulaires de 1890, qui, à les considérer dans leur ensemble, ne méritent que des éloges. A mon sens, la mission principale du proviseur, celle à laquelle il doit subordonner tout le reste, est d'agir, par tous les moyens en son pouvoir, sur la conscience de ses élèves, de la former, de la diriger et de la redresser au besoin.

Sa préoccupation constante doit être de leur enseigner et de leur rappeler leurs devoirs envers Dieu, envers eux-mêmes, envers la famille et la patrie. Il ne remplit véritablement sa fonction que si, par l'autorité d'un caractère ferme mais bienveillant et par l'accent d'une parole convaincue et persuasive il développe, dans le cœur de ses enfants, tous les instincts nobles et généreux qui s'y trouvent en germe. On n'imagine pas quel peut être, sur des jeunes gens, l'empire du proviseur. En écrivant ces lignes, je me rappelle un des proviseurs que j'ai eus au lycée de Grenoble. Il venait tous les soirs, en première étude, nous faire, sous forme de causerie familière, une sorte de lecture spirituelle d'un quart d'heure. Il nous parlait si doucement à la fois et si dignement, d'un ton si pénétrant, avec un désir si manifeste de nous instruire et de nous persuader que nous subissions tous son influence. Nous n'avons gardé que quelques mois ce chef excellent; cela a suffi pour qu'il marquât son empreinte sur chacun de nous et nous n'évoquons jamais son souvenir, mes camarades et moi, sans éprouver encore, à plus de quarante ans de distance, un sentiment de respect et de reconnaissance (1).

Le proviseur est, dans le lycée, l'éducateur par excellence, celui en qui se résume la formation morale des élèves, surtout de ceux qui, éloignés de leur famille, sont plus complètement confiés à ses soins, en qualité de pensionnaires. Il semblerait, par suite, naturel qu'il eût une influence prépondérante sur le choix des fonctionnaires qui sont plus spécialement qualifiés pour l'aider dans sa tâche. Tels le censeur, les surveillants généraux, les répétiteurs.

Le censeur est déjà très avant dans sa carrière et il a donné de telles garanties que le choix peut être remis en toute sécurité à l'autorité centrale. Mais il y aurait avantage à ce que le proviseur fût toujours consulté pour les surveillants généraux et les répétiteurs. C'était autrefois la règle absolue dans l'Université et on se demande pourquoi on a abandonné cette pratique si sage, si prévoyante, si propre à entretenir l'union et l'harmonie dans le commandement, si efficace, pour prévenir tout conflit. Le moyen facile et sûr d'y revenir serait que les fonctionnaires de cette catégorie, bien qu'investis d'une nomination ministérielle, fussent recrutés par académie et, par conséquent, acceptés répartis dans les établissements et finalement avancés ou déplacés par le recteur. L'adoption de ce système, qui allégerait le travail de l'administration centrale, permettrait de satisfaire aux justes exigences des chefs de lycée, à deux conditions toutefois. La première, c'est que le recteur serait tenu de prendre leur avis, — non de le suivre, — dans toutes les questions qui intéressent leurs surveillants ou leurs répétiteurs. La seconde, c'est qu'on instituerait le comité consultatif d'académie dont nous avons parlé plus haut. Ces garanties données aux proviseurs sont bien modestes et elles n'approchent pas, tant s'en faut, des droits qu'exerce, dans sa maison, tout chef d'institution libre et sans lesquels il ne croirait pas pouvoir remplir sa mission.

Indépendance des proviseurs. — Il ne peut être question d'indépendance absolue et, en fait, les proviseurs sont et doivent rester sous la main du Ministre qui les a nommés et du recteur qui est leur chef immédiat. Du jour où ils sont devenus des administrateurs, ils ont perdu toutes les garanties de stabilité dont ils jouissaient comme professeurs, et ils peuvent être déplacés et même révoqués, sans formalité ni procédure, par un simple arrêté ministériel.

On ne comprend pas qu'on ait eu l'idée de créer entre le recteur et le proviseur un intermédiaire qui est l'inspecteur d'Académie. Aussi ne l'a-t-on pas créé. On l'a trouvé existant et on l'a laissé vivre, en le dénaturant et en l'aggravant. La loi de 1850 avait institué, — non pas directement mais par voie de conséquence et comme mesure de police, — des recteurs départementaux qui correspondaient directement avec le Ministre et qui, dans leur circonscription limitée, étaient préposés à tous les ordres d'enseignement. Lorsque, en 1853, l'Empire, revenant à une tradition monarchique, a restauré, avec une situation plus haute, les anciens rectorats d'Académie, il a laissé au chef-lieu du département le recteur de 1850, sous le nom d'inspecteur, avec des attributions mal définies, en tout cas très diminuées, subordonnées et privées de sanction. L'inspection académique, telle qu'elle existe en province, est une conception politique, à laquelle l'Université n'avait jamais songé, qu'elle subit et qu'elle maintient à regret.

Ni pour le primaire, où il doit tenir compte du préfet, ni pour le secondaire, où il n'est que le délégué du recteur, l'inspecteur n'a une existence propre et une autorité entière. Il n'est que la moitié d'un chef, mais une moitié rarement utile et toujours incommode et gênante pour les proviseurs. La

(1) M. Brouzès, transféré de Besançon à Grenoble en octobre 1851, n'approuva pas le coup d'Etat de décembre et fut envoyé en disgrâce à Clermont, en février 1852.

Commission de l'enseignement rendrait un service inappréciable en dédoublant la fonction, en lui rendant son véritable caractère et en l'affranchissant de toute ingérence étrangère aussi bien que de toute préoccupation extra-universitaire. Il suffirait de créer, au département, un directeur de l'enseignement primaire, comme à Lille, par exemple, et de rétablir, à l'Académie, deux ou trois inspecteurs secondaires, comme à Paris. On les prendrait parmi les professeurs ou les proviseurs émérites et ils seraient les lieutenants du recteur, mais des lieutenants mobiles qui iraient visiter les lycées, les collèges, et, dans la mesure prévue par la loi, les établissements libres du ressort.

Avancement des proviseurs. — Les proviseurs sont actuellement répartis en quatre classes et la classe est personnelle, quel que soit le lycée. Cette disposition est excellente. Elle permet l'avancement sur place et le maintien prolongé à la tête du même établissement. Cette permanence du chef est la règle constamment suivie par les maisons libres le plus justement renommées. Le *collège Stanislas*, que je cite volontiers, parce qu'il représente, pour moi, un établissement modèle, n'y a pas dérogé. L'abbé de Lagarde y a fourni, avec un éclat incomparable, une longue carrière. Et lorsque la mort l'a enlevé, en 1885, il a été remplacé par M. l'abbé Prudham qui avait été son second, qui a maintenu ses traditions et, par suite, l'étonnante prospérité du collège. Chez nous, on a eu le tort de déplacer trop fréquemment les proviseurs. Je pourrais citer des exemples bien extraordinaires de la mobilité du personnel administratif. Je connais un de mes collègues qui, en moins de vingt ans, a traversé huit lycées. Parti de Saint-Étienne, il est venu finir à Quimper, en passant par Saint-Omer, Évreux, Lorient, Montauban, Agen et Bourg. Comment aurait-il pu accomplir quelque bien durable à la tête de maisons où il ne passait que deux années entières?

Ce sont les *petits lycées* qui ont le plus besoin que le proviseur ait du temps devant lui parce que c'est là que l'action personnelle du chef est plus active et plus féconde. Ils sont, en général, situés dans des villes de moyenne importance où les relations de société sont plus faciles et plus étroites. Tout le monde y connaît le proviseur et peut le juger à sa valeur. Le personnel des professeurs et répétiteurs est, en majorité, composé de débutants, qui ont la bonne volonté, auxquels manque l'expérience. Il y a plaisir à diriger cette jeune troupe dont il faut modérer plutôt qu'exciter l'ardeur. Le nombre des élèves est restreint ; tout au moins ils sont en assez petit nombre pour qu'on puisse donner à chacun d'eux des soins de tous les jours et lui imprimer une direction particulière.

J'ai eu l'honneur de diriger, pendant quatorze ans, le lycée de Laval, et j'ai conscience de n'avoir nulle part rendu à la jeunesse de meilleurs services. Je ne parle pas du succès numérique que j'ai obtenu, mais la qualité de mes élèves a été de beaucoup supérieure à leur quantité, fort respectable pourtant. Nous avons fait des hommes qui sont, en vérité, l'honneur de la Mayenne et, parmi eux, des professeurs si distingués qu'un inspecteur général nous citait, avec éloge, comme le *séminaire de l'Université*. Il est telle année où se sont rencontrés, dans une seule de nos classes, trois élèves de l'École normale supérieure. C'est un de ces trois professeurs, agrégé des lettres, qui, depuis plus de dix ans, enseigne la rhétorique dans le lycée de sa ville natale et qui s'est toujours refusé à le quitter pour une position supérieure.

Aux quatre classes de proviseurs, il y aurait justice d'ajouter une classe supérieure par analogie à ce qui se pratique pour les professeurs. Elle donnerait droit à un traitement supplémentaire de 1.000 fr. et porterait ainsi à 9.000 francs les appointements d'une dizaine tout au plus de fonctionnaires signalés par l'ancienneté et la distinction de leurs services. Outre que cet avantage fait aux proviseurs les plus méritants de la province les détournerait de venir à Paris, il y aurait là une garantie sérieuse d'avenir, que des pères de famille ne peuvent pas négliger. Quand, après quarante années d'enseignement, ils toucheraient enfin à l'heure du repos et que le temps serait venu de prendre leur retraite, ils seraient assurés de recevoir le maximum des pensions civiles. Cette perspective, envisagée dès le début de la carrière, aurait pour effet d'aider au recrutement et de susciter ou, tout au moins, d'encourager les meilleures candidatures.

Je borne là mes observations. Bien des choses restent certainement à dire qui seraient propres à confirmer et à justifier les propositions que j'ai formulées. Ce qui précède suffit, j'espère, pour convaincre la Commission de la nécessité absolue de relever et de fortifier la situation des proviseurs. Je connais assez mes collègues, si dignes d'estime et de respect, pour avoir la certitude qu'ils n'useront de leurs prérogatives, restituées ou élargies, que dans l'intérêt de leurs collaborateurs et de leurs élèves.

On peut s'en remettre à leur zèle et à leur habileté. Le jour où ils redeviendront les maîtres incontestés de leurs internats, les familles, ayant repris confiance, sauront en retrouver le chemin. Ce moyen est plus sûr et il est, en tout cas, plus honorable que n'importe quelle atteinte portée à la liberté et qu'un retour, même déguisé, au régime du monopole qui ne serait pas digne de l'Université et dont elle ne veut pas.

Déposition de M. LARNAUDE.

M. le Président. Monsieur Larnaude, vous êtes professeur à la Faculté de droit de Paris ; vous êtes, en outre, secrétaire général de la *Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur*. Mais ce n'est pas à ce titre que vous venez aujourd'hui devant nous.

Nous vous prions de vouloir bien préciser les points sur lesquels vous désirez faire des observations ; nous ne pouvons pas parcourir tout le programme du questionnaire, surtout à cette heure.

M. Larnaude. Je n'en ai pas l'intention d'ailleurs. Je veux dire tout de suite qu'en effet je viens ici, sur la très aimable invitation que j'ai reçue, déposer devant la Commission de l'enseignement en mon nom personnel. Je suis secrétaire général de la *Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur ;* cette Société discute depuis le commencement de janvier la question dont se trouve saisie la Commission parlementaire de l'enseignement ; lorsqu'elle aura terminé sa discussion, un rapport vous sera envoyé, messieurs, et, de plus, si vous le permettez, elle chargera un délégué de venir ici développer devant vous certains points du rapport, si cela est nécessaire, ainsi que les conclusions auxquelles nous serons arrivés.

Je ne parle donc ici qu'en mon propre nom et je dois ajouter que je traiterai seulement la question de l'enseignement secondaire dans ses rapports avec l'étude du droit.

Sur ce point, vous avez eu déjà des dépositions auxquelles peut-être ma déposition personnelle n'ajoutera pas grand'chose ; de plus, je vois ici des membres du Parlement qui en savent certainement autant que moi à cet égard, mais il y a longtemps que je m'intéresse à ces questions et je désirerais appeler l'attention de la Commission sur les points suivants.

On parle de la crise du latin ; nous aussi, à la Faculté de droit, nous avons une crise du latin. Je ne parle pas seulement du latin envisagé comme langue usuelle du droit, de certaines parties du droit, tout au moins, employée dans certains examens, dans certaines épreuves scolaires.

Cette crise-là remonte peut-être plus haut encore que la crise du latin de l'enseignement secondaire.

Pendant quelque temps, les examens de droit romain se passaient en latin (1). Au début, en l'an XII, lorsque les Facultés de droit ont été réorganisées (2), les examens de droit romain se passaient ainsi. Tout le monde sait que la thèse de licence s'est faite jusqu'à ce qu'elle ait été supprimée (3), pour la partie romaine, en latin. Les compositions d'agrégation aussi se sont faites pendant très longtemps en latin, et les argumentations au concours pour les chaires de professeurs et les places de suppléants avaient lieu en langue latine (4).

Mais ce n'est pas de cette crise que j'entends vous parler, elle est finie et bien finie.

Pendant bien longtemps le droit romain a tenu une très grande place dans l'enseignement des Facultés de droit ; je n'ai pas à retracer ici — je ne dirai pas sa déchéance — mais les étapes successives de son déclin ; ce que je veux faire remarquer, c'est qu'une mesure toute récente a encore diminué, d'une façon très grave, l'importance du droit romain dans nos Facultés : je veux parler de la suppression de l'obligation de faire une thèse de doctorat de droit romain.

Ce qui est certain c'est qu'il n'y a plus aujourd'hui cette corrélation qui a existé pendant longtemps entre les études de latin et les

(1) Décret concernant l'organisation des écoles de droit (4e jour complémentaire an XII — 22 septembre 1804), articles 38, 43 et 46.

(2) Loi relative aux écoles de droit (22 ventôse an XII — 13 mars 1804).

(3) Décret déterminant les conditions d'étude et d'admission aux grades de bachelier et de licencié dans les Facultés de droit (28 décembre 1880). — Article 4.

(4) L'usage du latin dans les examens, les soutenances de thèses latines et les argumentations sur les concours pour les chaires de professeurs ou pour les places de suppléants a été supprimé par une ordonnance du 25 juin 1840, précédée d'un rapport de M. Cousin, ministre de l'Instruction publique. La composition de droit romain du concours d'agrégation des Facultés de droit s'est faite en latin jusqu'à la circulaire du 31 janvier 1891.

études qui se font dans nos Facultés de droit. Pendant longtemps, nous avons été comme les théologiens, nous avons eu besoin de la langue latine, et, au commencement du siècle, il est certain que les citations de lois romaines et le recours aux anciens jurisconsultes se trouvent non seulement dans les œuvres des juristes les plus éminents de cette époque, notamment dans Merlin, mais même dans les arrêts des Cour d'appel et de la Cour de cassation.

Aujourd'hui, cette corrélation a cessé ; le latin n'a plus ce caractère d'être un instrument de travail indispensable pour aborder les études de droit. La connaissance pratique du latin a cessé d'être la condition préalable et nécessaire des études juridiques.

Cependant la plupart de ceux qui se sont occupés de la question prétendent que l'étude du latin est encore indispensable pour pouvoir comprendre ce qui reste de droit romain dans les cours et dans les examens. En effet, le droit romain que nous enseignons, qu'enseignent mes collègues, s'appuie sur des textes et ces textes sont écrits en latin, même en très bon latin, quoi qu'on ait pu dire. Le latin de Papinien, le latin de Gaius est non seulement excellent, mais extrêmement difficile à traduire.

Ceux qui raisonnent ainsi et soutiennent l'utilité du latin, perdent de vue, à mon avis, la transformation qui s'est opérée depuis une vingtaine d'années à peu près, dans l'enseignement du droit romain tel qu'il est donné dans les Facultés de droit.

Je ne crois pas qu'il y ait beaucoup de professeurs à l'heure actuelle en province — je ne pense pas qu'il en existe à Paris — qui continuent à enseigner le droit romain en multipliant les explications de textes. Cette méthode a disparu et le droit romain ou plutôt son enseignement a évolué, comme tout le reste, et est arrivé à ne plus être — je ne crois pas que ce soit une déchéance — qu'une histoire des institutions juridiques de la famille, de la propriété, des contrats, histoire dont les éléments principaux sont fournis par le peuple juriste par excellence, par le peuple romain. Voilà actuellement ce que renferment les cours de droit romain professés dans les Facultés de droit.

Soutenir qu'il faut du latin pour comprendre ces cours-là, c'est soutenir une chose impossible, c'est soutenir qu'il faudrait savoir le russe pour apprendre l'histoire russe, qu'il faudrait connaître l'anglais pour étudier l'histoire anglaise.

Sans doute le latin est indispensable au maître qui enseigne ; mais je ne crois pas que, pour l'élève, il en soit de même.

Vous allez peut-être croire que je vais vous proposer la suppression du latin dans les études classiques considérées comme préliminaire de l'étude du droit. Non ; seulement je crois qu'il faut justifier autrement le caractère indispensable, à mon sens, du latin pour ce que j'appellerai les études supérieures de droit. Je pense, dis-je, qu'il faut le justifier autrement et voici comment je vais essayer de faire cette justification.

Si l'on fait le tableau des programmes d'examen de la licence en droit, en commençant à l'an XII, époque de la réorganisation des études de droit et en finissant au moment où nous sommes, on constate pour les diverses époques, des différences vraiment énormes entre les programmes des examens qui mènent à ce grade.

Voici ce que je trouve dans le programme de l'an XII :

Droit romain, Code civil, et l'ensemble, car cela ne faisait qu'un cours, des Codes de procédure civile, pénal et d'instruction criminelle. Voilà le programme de l'an XII.

Je fais un très grand saut et j'arrive à 1871. Dans cet intervalle, il s'est produit de grosses transformations non pas seulement dans le programme de licence, mais dans la législation française elle-même. On peut même dire que l'histoire des programmes de licence ne fait que refléter en quelque sorte l'histoire même des progrès ou des changements qui se sont produits dans l'ordre social, économique et politique depuis ce moment-là.

En 1871, je trouve encore le droit romain et le droit civil, puis la procédure civile, le droit pénal et le Code d'instruction criminelle et, en plus, le droit commercial et le droit administratif, qui ont été introduits dans les programmes en 1820 (1).

En 1871, on demande donc le droit romain, le droit civil, la procédure civile et le droit

(1) Ordonnance concernant l'enseignement, les inscriptions, les examens et les grades dans les Facultés de droit (4 octobre 1820).

criminel, le droit commercial et le droit administratif.

Il n'y a encore que cinq matières, alors qu'il y en avait trois en l'an XII. Voici maintenant le programme de 1898, qui comprend quatorze matières : droit romain, droit civil, économie politique, histoire du droit français, droit international, droit criminel, droit commercial, droit constitutionnel, droit international privé, procédure civile, et, au choix du candidat, l'une des quatre matières suivantes : voies d'exécution, droit maritime, législation commerciale comparée, législation financière.

Vous trouverez, comme moi, que ce tableau est très instructif. La licence n'est plus du tout ce qu'elle a été à son origine. C'était au début un grade que j'appellerai professionnel : il s'agissait de préparer aux fonctions d'avocat, de magistrat, de notaire, d'avoué, en un mot à toutes les professions où il faut appliquer ou interpréter la loi.

La licence est devenue toute autre chose. Je ne veux pas en ce moment (je me réserve d'y revenir) rechercher si les étudiants qui se présentent chez nous répondent bien aux types d'enseignement qui ont été organisés. Mais il est certain que les programmes sont tout à fait supérieurs. Les matières de la licence ne sont plus du tout professionnelles. Le droit romain, tel qu'il est enseigné aujourd'hui, l'histoire du droit, l'économie politique, le droit constitutionnel, le droit international, une grande partie du droit criminel n'ont rien de professionnel pour la grande majorité des étudiants.

Pour aborder ces études et les faire avec fruit, il faut une forte culture, une culture classique des plus soignées.

M. le Président. Combien l'ont parmi vos milliers d'étudiants?

M. Larnaude. Je répondrai tout à l'heure à votre objection. Je veux seulement faire remarquer que pour suivre avec succès ces études élevées, les études de droit constitutionnel, par exemple, qui demandent des connaissances historiques approfondies, celles d'économie politique et de droit international, il faut une culture préalable très developpée.

Mais je constate aussi que ces études servent fort peu à la grande majorité de ceux qui les font. Il y a une foule d'étudiants qui ne paraissent jamais à la Faculté de droit, sauf à l'époque des examens ou lorsqu'ils viennent prendre leurs inscriptions, ou enfin lorsqu'il faut venir signer une feuille de présence. C'est un procédé établi à Paris pour obtenir l'assiduité. Mais il y a des agences qui avertissent les absents; ils viennent signer le registre et reprennent le train. Les jeunes gens qui ont à apprendre cette foule de matières qui ne leur serviront pas, les apprennent en quelques mois, en quelques jours parfois, dans des manuels généralement mal faits par des répétiteurs; ils vont quelquefois chez ces derniers prendre des leçons particulières pendant quelques semaines, et ceux-ci les gavent d'une nourriture indigeste, comme on fait des candidats au baccalauréat dans ce qu'on appelle vulgairement les boîtes à bachot. Nous avons aussi, à Paris tout au moins, des officines du même genre, et elles ne valent pas plus que les autres.

Une grande partie de nos enseignements ne sont pas suivis. Pourquoi? Parce que nos jeunes gens n'en ont pas besoin ou parce qu'ils sont engagés déjà dans une carrière qui les empêche de venir à la Faculté. J'ai relevé l'assiduité de la troisième année, pour Paris seulement. La différence entre les inscrits et les assidus est considérable. De 1888 à 1898, on compte par an de 550 à 800 inscrits et de 137 à 239 assidus. A peine le quart des étudiants profitent régulièrement de l'enseignement. Cela prouve que la plupart n'ont pas besoin des matières que nous enseignons.

Je crois, bien que cela ne soit pas apparent, qu'il faut, dans notre public scolaire, distinguer deux grandes catégories d'étudiants. La première est composée de ce que j'appellerai les aspirants aux carrières libérales actives. Je m'explique.

Une grande quantité de nos élèves poursuivent une carrière où ils ont besoin de gagner leur vie tout de suite : ce sont entre autres les notaires de petites villes, les avoués, les employés de l'enregistrement, les greffiers des tribunaux, les candidats aux emplois des administrations centrales, ceux qui veulent entrer dans le contentieux des grandes compagnies, etc., etc. Ceux-là sont légion. Ils ne viennent qu'aux époques des inscriptions et des examens. Ils seraient même fort heureux si on leur permettait de prendre les quatre inscriptions d'un coup : ils économiseraient trois voyages!

D'autres se destinent à la magistrature, au barreau, aux carrières libérales proprement dites. On abuse beaucoup de ce mot carrières libérales. Je considère pour ma part qu'il n'y a, dans l'ordre du droit tout au moins, de carrières libérales proprement dites que les professions dans lesquelles celui qui s'y destine ne doit pas avoir pour objectif de gagner sa vie aussitôt son grade obtenu. Il faut pouvoir attendre et quelquefois longtemps. Plus tard, on gagnera peut-être bien plus que dans une carrière active où on gagne sa vie tout de suite, mais il faut savoir et pouvoir attendre longtemps. Ce n'est qu'à cette condition qu'on peut acquérir les connaissances et aussi le caractère, les qualités intellectuelles et morales, qui sont nécessaires pour pouvoir tenir dignement sa place dans la grande famille du barreau.

Il en est de même pour la magistrature. Sans vouloir faire de la politique, je dirai que je ne comprends pas bien qu'on y fasse entrer des hommes si jeunes. Même les bons élèves de la Faculté de droit, et ce ne sont pas toujours ceux-là qu'on choisit, j'aimerais les voir exercer longtemps la profession d'avocat et passer par une étude d'avoué avant d'arriver aux fonctions de magistrat. On voit souvent entrer dans la magistrature trop de jeunes licenciés, frais émoulus de l'école.

M. le Président. Nous sortons de l'enseignement secondaire. Déjà votre déposition ne fait qu'y toucher. Vous voulez sans doute arriver à justifier votre idée de la création d'un certificat de capacité.

M. Larnaude. Sans doute, M. le Président, mais toutes ces questions se tiennent. Le recrutement du barreau et de la magistrature se relie de la manière la plus intime aux études de la Faculté de droit et à celles de l'enseignement secondaire; comme vous le pensez, en effet, si j'essaye de démontrer qu'il y a dans les Facultés de droit deux classes d'étudiants, c'est pour arriver à démontrer par là même qu'il nous faudrait deux grades différents, correspondant à ces deux catégories d'élèves.

Sans doute nous avons actuellement ces deux grades, mais imparfaitement organisés. L'un, la licence, est un grade trop élevé pour un grand nombre des candidats qui s'y préparent. L'autre, le certificat de capacité, n'a qu'un programme tout à fait insuffisant, même pour la profession d'avoué à l'entrée de laquelle il est exigé.

Faut-il donc alléger le programme de la licence et fortifier celui du certificat de capacité ? Ce n'est pas ainsi que je comprendrais la réforme.

La licence doit rester un grade supérieur, exigé pour certaines professions libérales, supérieures elles aussi, comme le barreau, la magistrature. Mais il faut la débarrasser d'un grand nombre des étudiants qui l'encombrent aujourd'hui, et qu'il faut rejeter sur une licence moins forte, plus strictement professionnelle, qui serait l'ancien certificat de capacité rajeuni et fortifié.

Dans cette licence professionnelle, ne seraient exigés ni l'économie politique, ni le droit constitutionnel, ni le droit des gens, ni l'histoire du droit, ni le droit romain. Ce sont des cours dont n'ont que faire, pour ne citer que ceux-là, le futur avoué de petite ville, ou le notaire, s'il veut prendre un grade à la Faculté de droit, ce qui semblerait bien utile, quoiqu'on n'en exige aucun ni dans la législation actuelle du notariat, ni dans le projet en discussion devant le Sénat.

Il y aurait ainsi deux licences. Voici comment on s'y préparerait dans l'enseignement secondaire — et ici je rentre bien dans les questions qui vous occupent.

Pour la licence que j'appelle supérieure, je maintiendrais la nécessité d'une instruction classique très élevée.

Je crois, en particulier, que l'étude du latin sert merveilleusement à assouplir l'esprit, à apprendre à écrire, à parler, à composer, à doter l'esprit de qualités primordiales, la précision, la clarté, le classement des idées.

Ce n'est donc pas le latin considéré comme instrument de travail, mais le latin envisagé comme instrument de culture générale, comme étude développant au suprême degré les meilleures qualités de l'esprit que j'ai en vue. Le latin, instrument de travail, n'est plus indispensable pour les études de la licence en droit. Mais le futur licencié a besoin d'une culture classique complète, très développée, et je ne connais pas de meilleur procédé éducatif pour la procurer que l'étude de l'admirable littérature latine.

Le latin me semble, en outre, indispensable — et ici je parle du latin, instrument de travail et d'étude, — pour les études de doc-

torat. Il y a un doctorat en droit (sciences juridiques) qui comporte des interrogations sur un texte du *Corpus juris civilis*; et pour la préparation duquel on suit un cours de Pandectes dont la partie essentielle se compose d'analyses de textes d'un latin souvent fort difficile. Pour ces études, tant qu'elles subsisteront dans leur forme actuelle, il ne me paraît pas qu'on puisse se passer de latin.

Ainsi donc, pour la licence supérieure et pour le doctorat, le latin me paraît indispensable.

Mais il est une branche des études classiques pour laquelle je passerais volontiers condamnation : c'est le grec. Je ne crois pas être révolutionnaire en demandant un type d'enseignement secondaire nouveau, dépourvu de grec. Ce type a été admis au congrès d'enseignement supérieur et d'enseignement secondaire tenu à l'occasion de l'exposition de 1889. Il existe dans plusieurs pays étrangers.

J'estime qu'on pourrait employer plus utilement dans les classes le temps énorme, véritablement exorbitant si l'on considère les résultats obtenus, que l'on consacre à l'étude du grec.

Voyez le nombre d'heures qui lui sont consacrées par semaine ; en 5ᵉ, deux heures à partir du 1ᵉʳ janvier ; en 4ᵉ, six heures, soit une heure de plus que le latin ; en 3ᵉ, cinq heures comme pour le latin ; en seconde, neuf heures par semaine, tandis que la langue française n'a que trois heures ; en rhétorique, quatre heures. Et ce n'est pas le grec tel qu'on l'apprenait de notre temps : c'est le grec compliqué de l'accentuation et même de la prononciation moderne. Le malheureux élève qui fait un thème grec, — et on en fait beaucoup plus qu'autrefois, — est obligé d'avoir constamment le dictionnaire à la main. Il est obligé de chercher tous ses mots, même ceux dont il connaît parfaitement la signification dans toutes ses nuances, car il a beau les posséder sur le bout du doigt, il n'a pas pu certainement en retenir aussi fidèlement l'accentuation.

Il y a là une perte de temps et des efforts tout à fait inutiles. Je reconnaissais à l'instant aux études classiques le mérite d'assouplir l'esprit, d'apprendre non pas ce qui servira dans la vie, mais d'apprendre à travailler, d'apprendre à apprendre, en quelque sorte.

Eh bien, je ne crois pas que ces qualités s'acquièrent en feuilletant le dictionnaire à chaque instant. Enfin le programme de l'enseignement classique comporte aussi la connaissance d'une langue vivante, anglais ou allemand. Cela fait donc trois vocabulaires que l'élève doit se mettre dans la tête. C'est excessif, et je demande grâce pour lui.

M. le Président. Au point de vue de l'utilité professionnelle, on pourra vous objecter qu'il n'est pas nécessaire de passer sept ans à apprendre le latin pour traduire les « Institutes de Gaius. » M. Leveillé nous a dit...

M. Larnaude. Je connais ses opinions. Il est convaincu que le bachelier moderne peut aborder les études de droit.

M. le Président. A la condition de justifier d'une connaissance suffisante du latin pour traduire un texte.

M. Larnaude. Je n'exige moi-même le latin que pour la licence supérieure, celle que je demande aux avocats et aux magistrats. Je ne suis pas encore arrivé à la licence professionnelle.

M. le Président. Et vous croyez qu'on ne peut pas recevoir une culture classique dans l'enseignement moderne ?

M. Larnaude. Je ne connais pas assez cet enseignement pour me prononcer. Je sais cependant, pour l'avoir entendu dire, que dans les concours il y a une élite d'élèves de l'enseignement moderne dont les compositions ne diffèrent pas sensiblement des compositions des élèves de l'enseignement classique. Néanmoins, pour apprendre le droit, la formation intellectuelle par des études où figure le latin me paraît préférable. La langue du droit, le vocabulaire juridique sont imprégnés de latin et de droit romain. Mon exigence du latin ne porte d'ailleurs que sur une élite, que sur un nombre relativement très restreint d'étudiants. Je ne vois pas d'inconvénient à exiger le latin dans les études classiques, car celles-ci se trouveraient singulièrement allégées du fait de la disparition du grec, auquel on consacre le nombre d'heures que vous savez. En supprimant le grec, on pourrait donner plus d'extension aux études latines et surtout aux langues vivantes. Il est déplorable que chacun de nous ne puisse lire un journal anglais ou allemand comme il lit un journal français. C'est pour notre pays une cause d'infériorité manifeste. Spécialement pour ce qui concerne les études de doctorat, la connaissance d'une

langue étrangère est particulièrement utile, et certains sujets de thèse ne peuvent être traités convenablement que si on connaît l'allemand ou l'anglais.

Je passe à la licence que j'appelle licence professionnelle, qu'on appellera comme on voudra, certificat de capacité ou baccalauréat en droit. Il faudra cependant trouver un nom relevé ; certificat de capacité, c'est déjà une dénomination discréditée. Pour cette licence, j'avoue que je ne vois pas l'utilité du latin. Quant au programme à établir, on peut différer de vues : la *Société d'enseignement supérieur* en a fait un, les Facultés de droit, qui ont été consultées par M. le Ministre de l'Instruction publique, en ont fait un aussi. Mais, au fond, on est d accord pour ne maintenir que le droit pratique, appliqué, utile à ceux qui veulent devenir avoués, notaires, etc.

Il faudrait cependant exiger quelque garantie pour aborder ces études. Actuellement on peut poursuivre le certificat de capacité sans avoir même le certificat d'études primaires. Je crois qu'il faudrait exiger une attestation d'études sous une forme à déterminer. Le baccalauréat moderne nous suffirait amplement. Mais je n'en demanderais pas tant, quant à moi. Comme il s'agit de personnes désirant avoir tout de suite une situation leur permettant de vivre, je me contenterais du certificat délivré à la sortie de la 3e moderne, pour ne pas trop retarder leur entrée dans la vie active et pratique.

Je n'en dirai pas autant du certificat d'études primaires supérieures que j'avais admis dans un rapport que j'ai présenté, il y a longtemps sur cette question (1), au nom de la *Société d'enseignement supérieur*.

J'ai consulté les programmes de ce certificat d'études primaires supérieures, et, en y réfléchissant bien, je ne le considérerais pas comme pouvant suffire pour aborder la licence professionnelle de droit. D'abord ce certificat est encombré de ce que les allemands appellent « realia, » de connaissances pratiques. Il y a des cours d'horticulture, de travaux manuels, agricoles. C'est un ensemble de connaissances positives, pratiques, qui ne servent en rien à former l'esprit. D'autre part, et c'est une meilleure raison encore, il ne faut pas détourner le certificat en question du rôle qu'il joue. Ce rôle n'est pas de mener aux écoles de droit. On se sert beaucoup de ce certificat, maintenant, d'après les renseignements qu'a recueillis la *Société d'enseignement supérieur*, pour former des contremaîtres dans les usines, les manufactures, des employés dans les maisons de commerce.

Ma conclusion serait donc la suivante : pour les candidats à la licence supérieure et au doctorat, exigeons les études classiques ; pour les candidats à la licence professionnelle, ou certificat de capacité transformé, contentons-nous d'une attestation d'enseignement secondaire, même moderne ; mais il faudrait aller au moins jusqu'à la troisième moderne.

Enfin il faut se préoccuper d'une troisième catégorie d'étudiants. Les Facultés peuvent organiser des *certificats d'études supérieures*, portant sur une ou plusieurs branches de l'enseignement qu'elles donnent, certificats qui, d'ailleurs, n'ont aucune sanction, c'est-à-dire n'ouvrent légalement aucun débouché. C'est ainsi que certaines Facultés de droit ont organisé un certificat d'études de droit pour les aspirants notaires. Et on concevrait qu'il en fût organisé d'autres. Les Facultés de droit des régions industrielles pourraient organiser un certificat d'études de législation et d'économie industrielles. Pour suivre ces cours je n'exigerais aucune attestation d'études antérieures.

Il est bien tard, mais je ne voudrais pas, avant de me retirer, laisser dans l'ombre une question scolaire qui est aussi une question sociale et politique au premier chef et que je considère comme très grave. Je veux parler des avantages extrinsèques que nous attachons dans notre pays aux grades de bachelier, de licencié ès lettres et ès sciences et de docteur en droit et en médecine. Je conçois bien qu'on donne le privilège au licencié en droit d'entrer dans la magistrature. Il y a là une corrélation absolue entre le grade et la fonction. Mais pourquoi dispenser le docteur de deux ans de service militaire ? Je ne vois là aucune corrélation. Je ne parlerai pas des autres écoles qui confèrent la dispense militaire, mais seulement des écoles de droit et je montrerai les résultats qu'a amenés chez elles l'article 23 de la loi

(1) Rapport fait au nom de la section de droit du groupe parisien de la *Société d'Enseignement supérieur* sur l'admission dans les Facultés de droit des élèves non pourvus de grade de bachelier ès lettres, dans la *Revue internationale de l'Enseignement* du 15 décembre 1887.

de 1889. J'ai sous les yeux une statistique des diplômes délivrés dans toute la France de 1811 à 1898, année par année. Les licenciés ont passé de 400 à 450 chiffre annuel sous le premier empire à 1.400, chiffre actuel. Il y avait vingt docteurs en droit par an en moyenne sous le premier empire, sous la Restauration et même sous LouisPhilippe. La dernière statistique, que le Ministère de l'Instruction publique a bien voulu me communiquer (1), indique qu'ils sont tout près de 400. Les capacitaires, au contraire, ont diminué. Ils ont été quelquefois au nombre de 300 par an. Maintenant, il y en a environ 200. C'est l'année 1896 qui est surtout frappante dans ce tableau. A cette époque, on a supprimé l'obligation de traiter un sujet de droit romain à la thèse de doctorat, et on a dédoublé le grade, en admettant un doctorat en droit (sciences juridiques) et un doctorat en droit (sciences politiques et économiques). Or voici le fait brutal: il y avait 126 docteurs en 1894 et, en 1898, il y en a 400! (1) Evidemment parmi ces docteurs il y en a quelques-uns qui ont cherché dans leur diplôme avant tout la dispense du service militaire! Malheureusement leur affluence n'a pas amené une élévation proportionnelle du niveau des examens et de la thèse.

Et je le démontrerai avec des chiffres dont l'éloquence ne laisse rien à désirer. La Faculté de droit de Paris a institué un concours de thèses. Pour éviter au jury l'obligation de lire toutes les thèses admises chaque année (il y en avait 208 l'année dernière) il a été entendu que lors de la soutenance de chaque thèse le président et les membres du jury décideraient si la thèse serait retenue pour être lue par les membres de la Commission des récompenses. Eh bien, la statistique suivante vous montrera que la valeur des thèses n'augmente pas avec leur nombre.

En 1894, il y a eu 65 thèses soutenues et 17 retenues; en 1895, il y en a eu respectivement 87 et 23; en 1896, 117 et 18; en 1897, 141 et 16; en 1898, 208 et 25.

En présence de ces résultats, je me rallie à l'opinion soutenue autrefois au sein de la Faculté de droit de Paris par mon collègue et ami M. Sauzet. Je ne peux pas concevoir que nous fassions simplement des dispensés du service militaire. Nous en sommes cependant arrivés là. Sans doute, 400 hommes dispensés, c'est peu comparativement à tout le contingent, mais ces dispensés joints aux autres, qui le sont par toutes sortes de moyens, finissent par faire des milliers d'unités.

On pourrait, sans inconvénient grave pour la très grande majorité, supprimer cette dispense, à la condition, que je crois très réalisable, que le jeune soldat candidat au doctorat soit dirigé sur une ville universitaire. J'ai fait moi aussi mon service militaire et j'ai constaté qu'au bout de leur première année les jeunes soldats ont pas mal de loisirs; ils ne suffiraient pas sans doute aux étudiants pour faire des études sérieuses, mais le temps dont ils disposeraient serait suffisant pour les empêcher d'abandonner complètement leurs travaux et c'est là ce qui importe.

Il y aurait là, à mon avis, une réforme qui soulèverait sans doute les protestations de certaines personnes, mais qui donnerait satisfaction à l'intérêt public, trop mis de côté par cette chasse vraiment scandaleuse à la dispense du service militaire. Nous ne pouvons pas nous prêter ainsi à cette multiplication des docteurs en droit dont le moindre inconvénient a été d'abaisser le niveau des études, car, par l'application d'une loi fatale, le niveau des examens s'établit toujours par en bas et non par en haut.

D'un autre côté cette réforme permettrait aussi de donner satisfaction à un très grand courant d'opinion qui se manifeste en faveur d'une extension un peu plus complète à tous du service militaire.

M. le Président. C'est une autre question qui sort de notre compétence; nous ne pouvons pas discuter ici la loi militaire.

M. Larnaude. Je persiste à croire qu'elle est liée de la façon la plus intime au problème de l'enseignement du droit et de l'enseignement secondaire lui-même. Mais je n'insiste que sur le côté scolaire de la question. Nous créons des docteurs qui ne font pas tous grand honneur à la Faculté d'où ils sortent. Ils seraient sûrement meilleurs s'il y avait beaucoup moins de candidats, s'il ne se présentait à nous que l'élite.

Telles sont, Messieurs, les observations que j'avais à vous présenter.

(1) La loi de 1889 n'a pu produire son effet que deux ou trois ans après, le temps moyen des études de doctorat étant de trois ans.

M. Prache. J'aì entendu dire autrefois par M. Bufnoir, avant la loi militaire, qu'à Paris, étant donné le nombre des candidats qui allait en s'accroissant, on avait pris l'habitude, par une sévérité toute particulière, d'écarter le plus grand nombre possible de candidats au doctorat. Ils se trouvaient éliminés s'ils n'avaient pas eu majorité de boules blanches à leur examen de licence.

Je fais cette remarque pour montrer qu'il est difficile d'arriver à la possession du grade de docteur.

M. Larnaude. Je ne puis que confirmer les chiffres que j'ai donnés tout à l'heure.

M. Marc Sauzet. En maintenant les programmes actuels de la licence, M. Larnaude considère-t-il que le diplôme du baccalauréat de l'enseignement moderne doit être considéré comme suffisant pour prendre les inscriptions à la Faculté de droit ?

M. Larnaude. Non, j'ai dit le contraire.

Je maintiens énergiquement que, pour la licence actuelle qui conduit aux fonctions d'avocat et de magistrat principalement, on doit exiger, au préalable, le diplôme du baccalauréat classique ou l'attestation d'études secondaires classiques qui pourra le remplacer.

M. le Président. Monsieur Larnaude, nous vous remercions de votre intéressante déposition.

Déposition de M. Henry BÉRENGER.

M. le Président. Monsieur Bérenger, vous êtes publiciste; vous avez publié récemment un volume où vous avez traité une partie des questions qui nous préoccupent. Vous n'avez pas été dans l'enseignement?

M. Henry Bérenger. J'ai été élève à la Sorbonne. J'ai préparé ma licence ès lettres, je l'ai obtenue, après quoi j'ai été pendant huit mois maître-répétiteur au lycée Janson-de-Sailly; puis je me suis présenté à l'agrégation. Mais, déjà entraîné vers la vie littéraire, je n'ai pas continué dans l'Université.

M. le Président. C'est comme publiciste que nous vous avons prié de déposer.

M. Henry Bérenger. Je me suis trouvé amené de deux façons à m'occuper de la question de l'enseignement secondaire; je crois que vous dire comment est une bonne façon d'entrer en matière.

Je me suis préoccupé, comme beaucoup de personnes, de cet encombrement des carrières libérales qui existe depuis longtemps en France et qui s'est aggravé avec la troisième République; je me suis occupé de la question du Prolétariat intellectuel; j'ai commencé une enquête qui a abouti à un article de la *Revue des Revues* (15 janvier 1898) que vous connaissez sans doute. Je me suis préoccupé aussi dans la même Revue (15 janvier 1899) de l'encombrement des fonctions, qui s'est produit sous tous les régimes, quels qu'ils soient, monarchiques ou républicains; on aboutit toujours à la même conclusion; les fonctionnaires augmentent; on n'en enlève jamais, on en ajoute toujours de nouveaux.

Ces deux enquêtes, qui avaient un caractère social général, non un caractère d'éducation proprement dit, m'ont amené à conclure que, si nous avions tant de prolétaires intellectuels et une surproduction de fonctionnaires, cela tenait, en grande partie, à la façon dont les classes libérales comprennent l'éducation de leurs enfants, et dont, à leur suite, le peuple comprend l'éducation des meilleurs de ses enfants, car, en vertu de la loi d'imitation, le peuple se conforme à ce qui se fait au-dessus de lui. Nous avons beau vivre dans un régime d'égalité, il n'en est pas moins vrai que les familles populaires tendent toujours à imiter les classes sociales qui sont au-dessus d'elles, soit par la fortune, soit par la culture; l'élite populaire se modèle sur la classe bourgeoise, et, lorsque nous faisons la critique de l'éducation de la classe bourgeoise, nous faisons en même temps la critique de l'éducation des meilleurs éléments du peuple. C'est un point important à considérer. On a dû déjà vous dire que l'éducation de la bourgeoisie est une chose, et celle du peuple une autre, que par conséquent le peuple n'est pas atteint par la crise de l'enseignement secondaire. Je crois, au contraire qu'il est vraiment atteint en ce sens qu'il cherche toujours à faire arriver, par le système des bourses, les

meilleurs de ses enfants aux prétendus bienfaits de cette éducation bourgeoise.

Je me suis ainsi trouvé amené à m'occuper de la question de l'enseignement secondaire et à voir comment la bourgeoisie élevait ses enfants.

La *Dépêche de Toulouse* m'a demandé alors une collaboration suivie. Je me suis volontairement cantonné pour cette année, dans l'examen de la question de l'enseignement secondaire, non seulement laïque, mais clérical. J'ai tâché d'envisager la question dans toute son ampleur et de provoquer des enquêtes partielles dans la région où s'étend la *Dépêche*. J'ai commencé cette campagne au mois d'octobre dernier; j'ai obtenu les meilleurs résultats; je suis entré en contact direct avec des populations nombreuses; le cercle de la *Dépêche* s'étend très loin, elle est lue par tout le monde, même par les réactionnaires et les cléricaux. Je corresponds avec des professeurs, des répétiteurs, des ouvriers, des paysans, des bourgeois; j'ai formé un dossier qui me renseigne, je ne dirai pas d'une façon exacte, car il est bien difficile d'arriver à la vérité, mais d'une façon assez précise sur les desiderata de ces différents corps sociaux.

Je pense, qu'en me convoquant aujourd'hui, vous avez songé à cette campagne de la *Dépêche* (j'ai fait envoyer à la Commission la collection de mes articles hebdomadaires de la *Dépêche*, depuis le 22 octobre 1898 jusqu'au mois de février 1899), qui a eu, principalement dans le Sud-Ouest de la France, une certaine influence et m'a permis d'avoir bon nombre de renseignements.

Enfin j'ai été dernièrement élu secrétaire général de la Commission d'organisation pour le Congrès international de l'enseignement secondaire à l'Exposition universelle de 1900.

Voilà comment je suis arrivé à me préoccuper de la question.

Je voudrais maintenant vous dire le plus simplement possible, quel est le résultat de mon travail de cette année.

Je vous demande mille fois pardon de ce que je vais dire, parce que c'est presque mettre en doute l'utilité d'une enquête comme celle que vous avez entreprise. Je ne crois pas, en toute sincérité, (le temps m'amènera peut-être à modifier mes idées), qu'il y ait de sérieuses réformes partielles possibles dans l'enseignement secondaire. A mon avis, le problème est arrivé à un tel degré de complexité que vouloir remédier à tel ou tel vice de l'organisation de nos lycées, vouloir modifier les lois, supprimer par exemple la loi Falloux, interdire aux congrégations d'enseigner, toutes ces réformes, si on les prend une à une, paraissent excellentes, mais si on n'en applique qu'une ou deux, elles n'auront aucun effet. Nous avons affaire à une maladie du corps social, et, de même que parfois un médecin ne peut pas traiter la maladie locale, mais est obligé de traiter le mal général, de même le législateur me paraît dans l'impossibilité de traiter d'une façon locale la question de l'enseignement secondaire.

Je devrais presque vous demander la permission de me retirer, puisque je vous apporte une sorte de scepticisme préalable sur cette question. Pourtant je crois qu'il n'est pas mauvais d'indiquer pourquoi ces réformes partielles sont inutiles, et, en admettant même qu'elles ne le soient pas, dans quel sens on pourrait se diriger vers une réforme complète.

Je ne trouve pas les réformes partielles utiles, parce qu'il y a une maladie générale de la bourgeoisie qui domine en quelque sorte la question et l'empêche d'aboutir. Nos classes bourgeoises ont une tendance fatale et invétérée, qui survit à tous les régimes (c'est une tendance plutôt sociale que politique) à vouloir se séparer rapidement du peuple et à organiser pour elles-mêmes une éducation de caste. Si l'on veut bien y réfléchir, notre enseignement secondaire est précisément cette éducation de caste. Tel que nous le comprenons à l'heure actuelle, il n'est pas le complément de l'enseignement primaire, il n'est pas non plus l'épanouissement, par sélection, de cet enseignement primaire, il est autre chose, il est un enseignement qui se juxtapose au précédent, qui ne le continue pas, et qui établit, d'un côté un enseignement pour le peuple, de l'autre un enseignement pour les riches auxquels vient se joindre l'élite populaire, dont nous ne devons pas tenir compte, pour cette raison qu'elle prend tous les défauts ou toutes les qualités de la classe dite « bourgeoise » ou dite « riche. » Je vous demande pardon de ces expressions, elles sont employées à chaque instant. Le peuple n'a pas d'action sur l'enseignement secondaire. L'enseignement secondaire, tel qu'il est compris

à l'heure actuelle, n'est pas la continuation de l'enseignement primaire, il est, ai-je dit, un enseignement de classe. Nous pouvons nous en rendre compte d'une façon rapide par son aboutissement, qui est le baccalauréat et son système d'éducation, qui est l'internat.

Qu'est-ce que le baccalauréat ? C'est une sorte d'examen qu'on fait passer à tous les jeunes gens qui ont été dans les établissements d'enseignement secondaire pour leur permettre d'entrer dans la vie ; c'est un viatique que les professeurs de l'Université délivrent à tous les jeunes gens élevés dans les lycées pour leur permettre d'être fonctionnaires ou d'entrer dans les professions libérales.

Le baccalauréat, tel qu'il est compris, n'est donc pas la sanction d'une éducation d'hommes libres et responsables; il est simplement un parchemin qu'on donne à ceux qui n'ont plus de parchemins de par la loi, mais qui pensent qu'on peut s'en procurer un, à titre modique, qui permettra de s'avancer dans la vie. C'est un examen de caste. Ce qui distingue très souvent l'ingénieur, le médecin, d'un homme du peuple instruit, c'est que l'un a pu avoir le baccalauréat, tandis que l'autre ne l'a pas pu.

Voilà la première confirmation de ce que je disais : l'enseignement secondaire n'est pas un enseignement démocratique, mais un enseignement presque censitaire.

Quand on considère le système par lequel cet enseignement est appliqué, on trouve l'internat.

L'enseignement primaire n'a pas d'internat; quelques-uns ont été faits en imitation de l'enseignement secondaire ; mais le système même de notre enseignement primaire ne comporte pas d'internat. Jamais l'État républicain n'a pensé à confier à l'instituteur le soin d'élever, avec une éducation intégrale, les enfants du peuple. L'instituteur les prend un certain nombre d'heures par jour pour leur donner l'instruction ; mais les familles restent responsables de l'éducation. Voilà comment la République a compris l'enseignement, primaire : le système est l'externat.

Le système de l'enseignement secondaire est absolument différent. Il consiste à dire au chef de famille : Tu es riche, tu gagnes de l'argent, tu es dans le commerce, dans l'industrie, ou tu sers l'État comme grand fonctionnaire; tu es tellement absorbé par ta vie sociale ou par la conquête de l'argent que tu n'as pas le temps de t'occuper de tes enfants. Nous nous chargeons de les élever nous-mêmes; tu nous les donneras entre huit et dix-huit ans; nous les garderons dans de grandes bâtisses, où ils vivront tous ensemble, et nous leur fournirons le petit viatique, le petit parchemin qui leur permettra d'entrer dans la vie.

C'est encore une éducation de caste ; cela revient à dire qu'un certain nombre de familles pourront se payer le luxe de se séparer complètement de leurs enfants, de n'avoir de communications avec eux que les jours de sortie ou pendant les vacances; des éducateurs se chargeront de remplacer la famille.

C'est absolument contraire à un système républicain. La République ne peut se baser que sur la famille. Michelet a dit : « Le foyer est la pierre qui porte la cité. »

Si donc nous avons à la base de notre éducation bourgeoise des internats qui permettent à la famille de se désintéresser des enfants, le résultat, c'est que nous n'avons pas une éducation républicaine pour la bourgeoisie.

Voilà les raisons préliminaires pour lesquelles je crois que, si on ne supprime pas totalement notre enseignement secondaire (gardons-en, si vous voulez, le nom, pour faire plaisir à l'esprit de tradition, mais mettons sous ce nom une organisation absolument différente qui consistera à faire de l'enseignement secondaire l'épanouissement de l'enseignement primaire), on n'arrivera à rien de bon, parce qu'on a affaire à quelque chose qui n'est pas de la politique ni du raisonnement pur, mais à des intérêts de caste qui résisteront à toutes les réformes.

M. Gustave Isambert. Je ne voudrais pas interrompre votre exposé ni surtout en troubler l'enchaînement. Mais croyez-vous que l'internat tienne uniquement au système d'éducation ?

Dans la pratique, il y a des établissements d'instruction primaire dans toutes les communes, c'est-à-dire toujours à la portée des familles, tandis qu'il n'y a d'établissements d'enseignement secondaire qu'à une certaine distance, ce qui nécessite l'internat. Mais il y a des internats dans certaines écoles primaires et dans les écoles primaires supérieures.

M. Henry Bérenger. J'ai dit que, dans les écoles primaires supérieures, c'est une imitation de ce qui se fait dans l'enseignement secondaire.

M. Gustave Isambert. Imitation qui est obligatoire. Le cultivateur qui veut faire donner un peu plus d'instruction à son enfant n'a pas, dans sa commune, auprès de lui, d'établissement où il puisse le mettre. Il faut qu'il l'envoie au chef-lieu d'arrondissement ou au chef-lieu de canton.

M. Henry Bérenger. Je vous remercie de l'observation que vous présentez. Elle a, en effet, son importance, et nous verrons tout à l'heure, si pourtant on ne peut la résoudre autrement que par l'internat. Mais elle ne détruit pas l'observation que je faisais : à savoir que le système de l'internat est un système antidémocratique, antirépublicain. Les pays étrangers peuvent répondre à cette objection de faits, puisque l'internat n'y fonctionne pas de la même façon.

Je résume cette première partie en disant qu'à mon sens les réformes partielles de l'enseignement secondaire ne peuvent aboutir : 1° parce que c'est un enseignement antidémocratique ; 2° parce que, dans sa fin, qui est le baccalauréat, et dans ses moyens, qui sont l'internat, il est une éducation de caste et non une éducation d'hommes libres et égaux.

Ceci m'amène à la seconde partie de mon exposé.

Les écoles congréganistes, en particulier dans l'enseignement secondaire, ont fait des progrès rapides sur lesquels je n'insiste pas. M. Maurice-Faure a donné ces statistiques dans son rapport, je les avais données dans un article de *la Dépêche* (8 novembre 1898) que j'ai mis à la disposition de la Commission. Depuis la fondation de la République les congréganistes ont fait des progrès énormes et hors de proportion avec ceux qu'ont fait les écoles laïques. Il faut tirer la conclusion de ces statistiques. Si les écoles congréganistes ont fait des progrès tels, malgré les institutions républicaines et les efforts vigilants du Parlement, c'est que précisément elles font appel à un esprit antidémocratique, à un esprit de caste, et qu'elles trouvent, dans la constitution actuelle de notre enseignement secondaire, les plus merveilleux germes de développement qu'elles puissent trouver.

Si le baccalauréat est la conclusion d'un enseignement de caste, s'il n'est pas la confirmation qu'un jeune homme s'est développé d'une façon normale, que toutes ses facultés se sont épanouies, mais simplement qu'il a trouvé un parchemin pour arriver dans la vie, je dis alors qu'il n'est pas de meilleur système d'éducation secondaire que le système congréganiste.

En effet, que cherchent les congréganistes ? La base de leur enseignement, c'est la religion catholique, la croyance à une autorité qui domine tout et l'obéissance à cette autorité. Tout établissement congréganiste est conçu d'après la *Ratio* qu'Ignace de Loyola et son principal disciple, Acquaviva, ont rédigée jadis : l'obéissance au supérieur. « Tu seras entre les mains du supérieur comme le bâton dans les mains du vieillard, ou comme le cadavre aux mains de l'embaumeur. »

Le résultat, c'est que les enfants prennent dans les écoles congréganistes le système d'obéissance passive. Leur volonté ne se développe pas avec le flottement, l'indécision apparente, les contradictions nécessaires à l'épanouissement de la vie ; ils sont systématiquement entraînés vers la préparation d'un examen qui leur permettra de s'ancrer dans la vie sociale ; et comme pour réussir à cet examen qui est le baccalauréat, les facultés les plus essentielles sont évidemment la mémoire et l'assimilation passive, non la réflexion libérale, comme on ne fait jamais appel à l'esprit de liberté de l'enfant, mais qu'on fait toujours appel à sa réceptivité, l'éducation congréganiste est admirablement adaptée au baccalauréat.

Si l'on veut se rappeler les origines historiques du baccalauréat, on verra que cette réflexion logique que je présente s'accorde avec le développement historique du baccalauréat.

Il a été créé par les écoles congréganistes sous l'ancien régime. J'en reviens toujours à cette conclusion que les écoles congréganistes trouvent dans le baccalauréat l'examen idéal qui leur permettra d'avoir et de faire réussir le plus grand nombre d'élèves possible.

Les résultats sont là. En effet, les écoles Saint-Ignace, Saint-Edme, Saint-Ambroise, de telle ou telle ville de province font recevoir chaque année un lot de bacheliers qui ont passé leurs examens d'une façon suffisamment brillante. Pourquoi ? Parce qu'au baccalauréat les professeurs ont devant eux des élèves pendant quelques minutes ; ils leur demandent les batailles qu'a gagnées Louis XIV, ils leur posent des questions de géographie élémen-

taire. On ne voit pas un professeur de la Sorbonne devant un enfant qu'il ne connaît pas, et se rendant compte en quelques minutes si les facultés intérieures de cet enfant, sa vie morale, sa conception de la cité, si tout cela existe. Non! on pose un certain nombre de questions mnémotechniques, et c'est tout ce qu'on peut faire. L'homme de génie qui se trouverait dans l'Université, eût-il affaire à un enfant de génie, ne pourrait pas savoir, en cinq minutes, ce qui se passe dans l'âme de cet enfant. Le système de l'éducation congréganiste est de supprimer la recherche libre de l'esprit et d'y substituer le développement par la mémoire. Si le baccalauréat est un examen de mémoire, les écoles congréganistes doivent y réussir.

Pour ce qui est de l'internat, il en va de même. Les congréganistes désirent toujours enlever l'enfant le plus possible à sa famille, le prendre sous leur direction, pétrir son cerveau, le modeler de façon qu'il garde toute la vie les habitudes mentales qu'ils lui auront données.

Michelet et Quinet ont admirablement rappelé tout cela dans leur beau livre des *Jésuites*. Le système d'éducation que les Jésuites ont adopté sous l'ancien régime avait des formes plus barbares qu'aujourd'hui. Un édit de 1655, par l'atténuation qu'il ordonne à ces mesures barbares, montre combien elles l'étaient. Cet édit défend aux Jésuites d'enlever les enfants aux familles, par rapt ou autrement, avant l'âge de dix ans pour les garçons et de douze ans pour les petites filles. Cette restriction apportée à l'enlèvement prouve les moyens qu'on employait; ces moyens furent renouvelés au moment des dragonnades. Aujourd'hui le congréganiste n'enlève plus les enfants aux familles, il a trouvé d'autres moyens; il fait appel à la vanité des familles, au snobisme, à l'intérêt financier. Son système est de supprimer le plus possible les rapports entre l'enfant et la société pendant la période où le cerveau de l'enfant se développe, de façon qu'il prenne des croyances, un ensemble de croyances catholiques qui le dispensera de penser sur les matières importantes de la vie: c'est la *Ratio* qui le dit.

D'un autre côté, avec le progrès de l'esprit moderne, les congréganistes savent qu'il est difficile aux enfants de garder toute leur vie leurs croyances religieuses. Il y a dans notre siècle une telle atmosphère de contagion intellectuelle que bien peu d'hommes gardent les croyances religieuses; mais s'ils ne gardent pas les croyances, ils peuvent garder des habitudes mentales, c'est sur ce point que le congréganiste portera tout son effort, en ayant sous sa direction unique pendant une dizaine d'années un certain nombre d'enfants qui adopteront les habitudes d'obéissance, de délation, et même de mensonge pieux qui sont la politique ordinaire du parti congréganiste.

J'insiste sur ce point. L'internat permet, par sa constitution actuelle, de recruter de la meilleure façon un grand nombre d'élèves. Il crée une famille aux élèves. Or, les professeurs de l'Université, les répétiteurs sont des hommes libres qui, une fois leur devoir rempli, rentrent dans leur famille personnelle. Ils ne peuvent ni ne doivent constituer pour leurs élèves une famille, puisque, dans une constitution républicaine, jamais la famille ne doit se désintéresser de son enfant, tandis qu'elle le peut dans une constitution cléricale. C'est là l'idéal des congréganistes : reconstituer, pour les quelques centaines d'enfants qu'on leur met dans les mains, la famille, s'y appliquer avec un zèle admirable. Chaque jésuite, qu'il soit supérieur ou simple éducateur, a vraiment l'enfant tout entier dans ses mains, il remplace la famille. Aussi lorsqu'on pénètre à certaines heures dans les écoles de jésuites, ou qu'on voit leurs élèves se promener dans la rue, on leur trouve un air gai, satisfait, qu'on ne trouve pas à nos malheureux collégiens. Le congréganiste crée pour l'enfant une famille, la famille religieuse, et lui inculque les habitudes mentales qu'il veut que cet enfant conserve toute sa vie.

Notre enseignement secondaire, que j'ai défini un enseignement de caste, convient admirablement à l'état d'esprit congréganiste. Il ne faut pas aller chercher ailleurs les raisons des progrès rapides des congréganistes. Il ne faut pas croire que cela tient à un mystère. Non, cet enseignement, qui nous vient de l'ancien régime, est une forme de l'esprit congréganiste, et il y avait là une merveilleuse concordance qui devait amener le triomphe final des congréganistes dans l'enseignement secondaire non transformé.

Ce serait une raison pour que la République se préoccupât de modifier totalement cet en-

seignement. Je sais que cela paraîtra révolutionnaire! Vous devez penser que je vous donne beaucoup d'exposés théoriques. Je m'en excuse en faisant remarquer que, cette question prédominant en quelque sorte tout le débat, il est nécessaire qu'on la pose, car nos adversaires sont très bien venus à nous dire à propos de telle réforme pratique : « Cela n'aura aucun résultat, il se produira un autre abus à côté. » Et ils auront raison. Il faut que ceux qui croient à l'éducation de l'individu libre et responsable (c'est ainsi que la bourgeoisie devrait être élevée, comme le peuple, suivant la même méthode et le même idéal), se rendent compte que les réformes de détail n'aboutiront pas si l'on conserve le cadre général de l'enseignement secondaire. Il convient à l'état d'esprit congréganiste; qu'on ne s'étonne donc plus si les congréganistes l'emportent sur les laïques!

Ceci dit, on peut cependant se demander s'il n'y aurait pas une transition possible entre la réforme totale de l'enseignement secondaire, et l'état actuel de cet enseignement.

M. le Président. Vous ne nous avez pas dit en quoi consisterait cette réforme radicale.

M. Henry Bérenger. Je vous demande la permission de réserver ceci pour la fin.

M. le Président. Avant d'arriver aux transitions, peut-être pourriez-vous indiquer vos vues. Mais vous avez toute liberté.

M. Henry Bérenger. Vous avez raison, monsieur le Président, au point de vue de la clarté.

Je suis persuadé que je vous paraîtrai beaucoup trop révolutionnaire. A mon avis, l'enseignement secondaire, tel qu'il est constitué à l'heure actuelle, n'a absolument aucune raison d'être. Je ne me suis jamais expliqué pourquoi, dans une Constitution basée sur la Révolution de 1789 et sur la Déclaration des droits de l'homme, un certain nombre de particuliers s'arrogeaient le droit, parce qu'ils sont plus riches ou parce qu'ils appartiennent à une aristocratie fonctionnariste, de faire élever leurs enfants d'une façon spéciale.

Si notre enseignement primaire est bon, il est bon pour tous les citoyens français.

M. le Président. Il est bon, mais il n'est pas suffisant!

M. Henry Bérenger. Mesurer le degré de suffisance d'un enseignement à la capacité censitaire ou à la situation des familles est un principe antidémocratique. Je ne puis donc pas admettre que dans une République, qui a loyalement affirmé ses principes, l'enseignement secondaire, tel qu'il est actuellement organisé, puisse subsister. Par conséquent, le moyen que je proposerais serait tout simplement la suppression de l'enseignement secondaire.

M. le Président. Vous ne vous en tiendriez pas à l'enseignement primaire pour tout le monde?

M. Henry Bérenger. Cette suppression amènerait de tels troubles au point de vue financier et politique, qu'on ne peut guère supposer qu'une pareille réforme puisse s'accomplir sans une révolution. Cela du reste est lié à beaucoup d'autres questions.

A mon avis, la France tout entière ne pourra se renouveler que par une révolution. J'ai la conviction absolue que le développement actuel des institutions parlementaires est impuissant à réaliser quoi que ce soit de profond et de sérieux dans la vie nationale.

Par conséquent, parler d'une révolution dans l'enseignement secondaire revient à dire qu'il faudrait en faire une dans nos administrations publiques, où le nombre des fonctionnaires et de leurs attributions ne peut être diminué que par une révolution. J'en dirai autant des rapports de l'armée et des pouvoirs publics, qui ne peuvent être également modifiés que par une révolution, et ainsi de suite.

Je le répète, seule, une nouvelle constitution sociale pourrait supprimer l'enseignement secondaire.

M. le Président. Cela ne rentre pas tout à fait dans notre mandat. (*On rit.*)

M. Henry Bérenger. C'est pour cette raison que je passe très vite; pourtant ces observations étaient nécessaires, sinon mon exposé risque de paraître un peu chimérique.

On ne peut pas concevoir une réforme complète de l'enseignement secondaire sans une révolution politique et sociale.

M. le Président. Vous êtes un révolutionnaire qui transigez (*Sourires*). Voulez-vous dire quelle est votre transaction?

M. Henry Bérenger. Nous avons dans notre pays l'exemple de trois révolutions, pour ne parler que des révolutions républicaines: car Richelieu en a fait une précédemment et

je ne sais pas si Henri IV n'en a pas fait une autre.

Nous avons donc dans notre pays, un certain nombre de révolutions qui sont des faits historiques et je m'appuie sur une *tradition révolutionnaire*, pensant que, peut-être un jour, une nouvelle révolution pourra se produire.

Supposons l'enseignement secondaire détruit par un décret d'une Convention nouvelle ; quelle est la question qui va se poser?

Tel qu'il est constitué à l'heure présente, l'enseignement primaire est encore embryonnaire. Jules Ferry avait compris l'organisation de cet enseignement de telle façon qu'il se terminât au certificat d'études. Je crois que ce n'est pas par manque de conception, je pense plutôt que c'est par nécessité d'un opportunisme politique qui a, d'ailleurs, été admirable à son époque.

Depuis, nos éducateurs primaires ont parfaitement compris que cela ne pouvait suffire. Ils ont commencé à préparer ce qu'on a appelé *la seconde éducation du peuple*, qui consiste à donner aux enfants du peuple, c'est-à-dire à l'immense majorité des citoyens français non seulement une éducation convenable à l'école primaire, mais encore une culture qui ennoblisse l'homme toute sa vie. (Voir ma *Conscience nationale*, pp. 224-285).

C'est, à mon avis, dans ce sens que devrait se diriger la Convention nouvelle, si elle voulait substituer à l'enseignement secondaire de caste un enseignement secondaire démocratique. Elle devrait s'emparer de cet enseignement primaire, qui a fait des progrès sur lesquels je ne veux pas m'étendre, car vous les connaissez mieux que moi; prendre, parmi les jeunes gens du peuple, ceux qui lui paraîtraient avoir une valeur supérieure, ceux qui lui sembleraient destinés à devenir des citoyens éminents plus tard et créer, pour eux, des *Universités populaires* et non pas des lycées, collèges ou internats bourgeois. Ces Universités donneraient à ces jeunes gens le supplément d'instruction et d'éducation nécessaires à un futur intellectuel.

Je ne veux pas m'étendre indéfiniment sur ce sujet, car il supposerait tout un plan qu'il m'est tout à fait impossible d'exposer ici à cause de son ampleur. Toutefois, sur l'aimable invitation de M. le Président, je désirerais vous indiquer quelques idées générales, que je résume ainsi :

A mon sens, c'est dans la prolongation de l'école primaire actuelle, par l'enseignement des adultes et par la création d'Universités populaires, que se résoudra, un jour, le problème de l'éducation, dite secondaire, pour les citoyens de la Republique française.

Telle est la réponse que j'avais à faire.

Nous pouvons revenir aux transactions dites « possibles », aux réformes qui paraissent praticables dans notre enseignement secondaire à l'heure actuelle.

Le scepticisme qu'on peut avoir, sur le résultat de ces réformes, ne doit pas nous empêcher d'agir, car, ainsi que le disait tout à l'heure M. le Président, votre mandat n'est pas de faire une révolution, mais de chercher à améliorer ce qui existe. C'est dans ce but que vous m'avez convoqué et j'aurais mauvaise grâce à ne pas vous dire ce que je pense sur ces réformes en elles-mêmes.

Selon moi, l'internat français, tel qu'il est constitué, pourrait (il est mauvais, nous l'avons dit) être amélioré dans le sens d'une éducation de famille, qui se rapprocherait, bien que d'une manière assez lointaine, d'une éducation vraiment civique.

Je demande à faire, sur ce point, une déclaration très nette : Il me semble que tous les hommes préoccupés d'équilibrer l'enseignement classique et l'enseignement moderne, de remanier des programmes qui mettront moins de temps à être appliqués qu'on n'en aura mis à les élaborer, il me semble, dis-je, que ces hommes font fausse route.

Ce n'est pas dans une question de programmes, mais dans une question d'administration que réside la crise de l'enseignement secondaire, telle qu'on la débat à l'heure actuelle. Qu'importe aux familles que leurs enfants apprennent trois heures de latin de plus ou une heure de grec de moins; qu'on change l'heure du cours de mathématiques et qu'on le porte de deux heures à trois heures et demie ou de une heure et demie à deux heures? Tous ces horaires pédagogiques sont profondément indifférents aux familles de France. Ce qui les préoccupe c'est ceci. Quand par la nécessité sociale elles sont obligées de mettre leurs enfants dans un collège ou dans un lycée, ces enfants leur reviennent, ayant quelquefois passé l'examen tant bien que mal,

mais en général, mal élevés; elles les retrouvent plus mal bâtis physiquement et plus mal éduqués moralement qu'elles ne les avaient quittés. Elles se disent alors : « A quoi bon dépenser d'aussi grosses sommes d'argent, à quoi bon dépenser des millions d'État pour aboutir à ce résultat ? »

Ce n'est donc pas une question de programmes, mais une question d'administration qui fait le fond de la crise de l'enseignement secondaire actuel.

Je me tiendrai beaucoup plus sur le terrain administratif que sur le terrain des programmes, car je crois que la plupart des personnes, qui ont déposé ou qui se proposent de déposer devant vous, ont examiné ou examineront plutôt la question des programmes que celle de l'administration, si j'en juge du moins jusqu'ici par les petits comptes rendus analytiques de la presse. Je n'aurai donc certainement pas grand'chose à dire sur cette division de l'enseignement moderne et de l'enseignement classique qui, à mon sens, n'est pas profonde.

Ce qui est plus important, c'est l'organisation du type universitaire tel que nous l'avons maintenant. Prenons d'abord le lycée, nous parlerons des collèges ensuite. A mon avis, le lycée ne correspond nullement à ce qu'on pourrait concevoir, même si l'on admettait une éducation de caste.

Comment fonctionne un lycée actuel ? Est-il d'abord autonome ? Est-ce un organisme vivant qui s'est développé conformément aux intérêts de la région où on l'a bâti, qui s'inspire des intérêts de cette région et s'alimente avec les ressources du pays ? Est-il, en quelque sorte, une des petites âmes de la cité ou de la région ? Poser la question, c'est la résoudre.

Le lycée, à l'heure actuelle, n'est pas autonome. Il y a, en France, environ 340 lycées et collèges.

M. le Président. Exactement 338.

M. Henry Bérenger. Dans ce nombre, il y a une centaine de lycées qui dépendent tous de l'administration centrale à Paris, c'est-à-dire des bureaux de la rue de Grenelle. Le premier personnage qui a de l'autorité sur les lycées est le Ministre de l'Instruction publique. Tout le monde connaît ce mot d'un ministre de l'Empire, rapporté pour la première fois, je crois, par M Taine : « A cette heure, tous les élèves de France composent en version latine. » Je crois qu'il aurait pu ajouter : « A cette heure, je pourrais déplacer et faire passer, par décret, de Dunkerque à Bayonne et de Brest à Nancy, tous les professeurs des lycées et collèges de France, sans que les règlements ni quoi que ce soit fût changé dans les études. »

En un mot, le ministre a une autorité absolue sur tout le personnel universitaire ; il n'y a pour ainsi dire pas de frein à cette administration centrale.

M. le Président. Cela était vrai sous l'Empire ; mais depuis, cette autorité du ministre sur le personnel a été très modifiée.

M Henry Bérenger. Je ne suis pas absolument persuadé que cela a été si profondément modifié dans l'enseignement secondaire.

Le ministre, d'ailleurs, n'est qu'une personnalité passagère qui apparaît dans les bureaux de la rue de Grenelle pour recueillir les renseignements nécessaires, lorsqu'il répondra aux Chambres sur un certain nombre de questions générales. Mais, dans la pratique ordinaire des choses, il n'a qu'une action très limitée sur chacun des lycées et collèges.

Qui représente le ministre, au point de vue de cette autorité du pouvoir central sur les lycées et collèges ? Ce sont les bureaux, c'est-à-dire, dans la question qui nous occupe, les bureaux de l'enseignement secondaire ; et lorsque j'ai parlé de l'autorité du ministre, j'ai peut-être eu tort de la qualifier d'absolue; car il y a, en effet, des freins et des contrepoids qui contribuent à diminuer, dans une certaine mesure, l'autorité excessive du pouvoir central. En faisant allusion à cette autorité, souvent plus occulte que légale, je pensais naturellement à ceux qui représentent le ministre en cette occurrence, c'est-à-dire aux bureaux de l'enseignement secondaire.

Vous savez beaucoup mieux que moi quelle est cette omnipotence bureaucratique de la rue de Grenelle à l'égard des lycées et des collèges. Lorsqu'un professeur d'un lycée désire changer d'établissement ou qu'il veut avoir de l'avancement, venir à Paris, par exemple, il s'adresse, bien entendu, d'abord à ses chefs hiérarchiques, il leur fait une demande officielle; mais à qui s'adressera-t-il pour obtenir la décision effective qui le fera soit avancer, soit changer de poste ? Huit fois sur dix, il se rendra aux bureaux de la rue de

Grenelle, il profitera d'un congé pour venir à Paris visiter le directeur de l'enseignement secondaire, ou, s'il ne le connaît pas personnellement, pour se faire recommander auprès de lui par un député, un sénateur ou toute autre personne influente.

De même, au point de vue administratif, tous les comptes des économats reviennent finalement aux bureaux de la rue de Grenelle; les proviseurs eux-mêmes ne sont qu'un cinquième rouage dans l'administration universitaire.

Avant qu'un proviseur puisse prendre une décision personnelle, dans l'intérêt de sa région, il lui faut songer au ministre, à ses bureaux, aux inspecteurs généraux, au recteur, à l'inspecteur d'académie. Il a quatre chefs au-dessus de lui; de là, une paperasserie administrative qui absorbe la moitié de son temps.

Le proviseur sait donc qu'il n'est pas un directeur, un chef, mais qu'il n'est qu'un fonctionnaire parmi d'autres fonctionnaires.

Aussi chacun de nos lycées peut être considéré comme une dépendance de la rue de Grenelle et non comme un organisme régional. Voilà le point qui me paraît capital.

Je n'ai pas besoin d'insister sur les défauts d'une pareille organisation, et je crois qu'au point de vue de la transaction dont nous parlions tout à l'heure, la première réforme, qui serait presque révolutionnaire du reste en ce moment, qui serait très difficile tout au moins à mettre en pratique, serait la décentralisation effective de nos lycées. Je veux dire qu'il y aurait lieu d'obtenir que chaque lycée corresponde à un besoin régional, ne soit pas simplement une création administrative, mais l'expression des intérêts et des désirs d'une partie de la population française.

Il faudrait se livrer à une étude approfondie, se rendre compte des lycées qui ne servent à rien, empêcher la création de ceux qu'on veut simplement établir dans un intérêt électoral ou autre, et poursuivre la diminution du nombre des collèges actuels, en donnant à ceux qui seraient conservés une valeur régionale.

Telle est la première réforme que je propose dans l'ordre pratique.

La seconde me paraît au moins aussi importante et plus facilement réalisable peut-être; elle concerne la répartition du personnel des lycées et collèges.

A l'heure actuelle, qu'est-ce qu'un lycée?

C'est une grande bâtisse dans laquelle on abrite un certain nombre d'enfants de la bourgeoisie ou de l'élite populaire, qui sont confiés à plusieurs groupes d'hommes; d'abord les chefs universitaires, les proviseurs, les censeurs; puis l'économe, les commis de l'économat et les garçons qui ont la charge de la nourriture, de l'entretien et des bâtiments. De l'autre côté, un corps de professeurs, habitant en dehors du lycée et venant, à heure fixe, enseigner; enfin, un corps de fonctionnaires habitant, soit au lycée, soit auprès du lycée, les maîtres répétiteurs, qui sont chargés de surveiller les élèves.

L'enfant bourgeois qui est mis dans un lycée est donc confié à des hommes qui représentent chacun un rouage d'une administration, qui ont chacun une besogne déterminée.

L'expérience a amené beaucoup d'entre nous à constater que ce corps de fonctionnaires ou plutôt que cet assemblage de rouages universitaires n'était pas cohérent, que le lycée ne formait pas une famille, qu'il n'y avait pas une solidarité effective entre les différents membres de son organisation. L'administration est uniquement préposée aux questions de comptabilité, de nourriture et de bâtisse, etc., elle ne s'occupe pas de l'éducation en elle-même; d'autre part, les professeurs ne s'inquiètent pas de la façon dont l'enfant est entretenu...

M. le Président. Monsieur Bérenger, nous vous demandons moins un développement qu'une indication de moyens pratiques.

M. Henry Bérenger. Le point particulier sur lequel je me permettrai d'insister concerne cette sorte de duel entre les professeurs et les répétiteurs.

Il y aurait sans doute beaucoup d'autres choses à dire sur chacun des rouages universitaires; mais une réforme profonde, possible, pratique, serait celle qui aurait pour but d'unifier le corps des professeurs et celui des répétiteurs. Le professeur est un homme qui enseigne sans surveiller, le répétiteur, au contraire, surveille sans enseigner; entre les deux, l'enfant glisse et passe sans être éduqué.

Additionnez le professeur et le répétiteur, vous ne faites pas un éducateur; et je pose en fait que pour un homme de sens rassis, qui veut bien réfléchir à cette question, il n'est pos-

sible de substituer l'éducation d'un internat à celle de la famille, que dans le cas où ce sera le même homme qui sera professeur et répétiteur et qui s'appellera, si vous voulez bien l'*éducateur*.

Les preuves de cette différence entre les professeurs et les répétiteurs sont innombrables, je me contenterai de prendre quelques petits exemples qui la préciseront :

Vous savez que toutes les semaines, le proviseur et le censeur passent dans les classes pour lire ce qu'ils appellent les notes hebdomadaires. Lorsque le proviseur entre dans la classe d'un professeur, il lui serre généralement la main, s'entretient quelque temps avec lui, puis lit les notes et passe à une autre classe.

Or, le même proviseur et le même censeur iront dans une étude où se trouve le maître répétiteur qui a affaire aux mêmes enfants que le professeur de tout à l'heure et je puis vous affirmer qu'il n'y a presque pas d'exemple que le proviseur vienne serrer la main du maître répétiteur; il ne le regardera pas, il tirera à peine son chapéau et procédera à la lecture des notes, après quoi, il sortira, comme il est entré, avec la même désinvolture.

Autre petit fait : un maître répétiteur est un homme surchargé de travail; il est soit répétiteur général, soit répétiteur divisionnaire. S'il appartient à la première catégorie, il jouit d'une assez grande liberté; mais s'il est répétiteur divisionnaire, il peut être astreint, comme cela a lieu encore aujourd'hui dans un grand nombre de lycées de France, à un service de dix-huit heures par jour. J'estime que c'est beaucoup.

M. le Président. Vous comptez la nuit ?

M. Henry Bérenger. Parfaitement; et je crois avoir double raison de la compter, en ce sens que, comme dit Shakespeare : « le sommeil est le baume réparateur de notre existence. » La nuit est, pour tous les hommes de labeur, le moment où ils trouvent un peu de vie intérieure et c'est juste à ce moment que le maître répétiteur est astreint à une surveillance qui trouble son sommeil et l'empêche d'en jouir.

M. le Président. Quel moyen pratique proposez-vous pour modifier cet état de choses ?

M. Henry Bérenger. J'y arrive, monsieur le Président.

Si vous avez bien voulu admettre, messieurs, cette idée que je viens d'exposer d'après laquelle il ne devrait pas y avoir, d'une part, un corps de professeurs et d'autre part, un corps de maîtres répétiteurs, vous conviendrez avec moi que le moyen pratique de remédier au mal consisterait dans une réforme profonde de notre façon de concevoir l'enseignement.

Il faudrait avoir un certain nombre de lycées régionaux et non pas une centaine, mais simplement une soixantaine de grands lycées.

Ces établissements ne devraient pas être ce qu'ils sont à l'heure actuelle; au lieu que le proviseur fût un simple surveillant surveillé, placé sous la direction de supérieurs hiérarchiques et dominant d'autres fonctionnaires inférieurs, je voudrais que cet homme eût une autonomie plus grande, qu'il eût vraiment la liberté et la responsabilité de ses actes, et que ce ne fût qu'à la suite de faits graves qu'une enquête contrôlât les points où son administration aurait été défectueuse. Je désirerais qu'il ne fût pas astreint à cette paperasserie qui absorbe le meilleur de son temps et qu'il prît mieux contact avec les professeurs et les élèves.

Dans cette vaste maison régionale que serait le lycée, je créerais un certain nombre de petites maisons familiales. Le type de nos lycées est en effet désastreux; et c'est une des raisons pour lesquelles aucune réforme n'est possible; car, dans chaque département, on a fait des dépenses considérables pour élever ces bâtisses et l'on ne veut plus s'en défaire maintenant.

Si, dans la grande demeure régionale, telle que je la comprends, il y avait sept ou huit maisons particulières, on confierait à un homme qu'on appellerait « le professeur » (pour lui conserver le titre le plus estimé) la direction d'un certain nombre d'enfants. Il aurait sa famille à lui, il pourrait avoir avec lui sa femme et ses enfants et mener la vie de famille. Il serait à la fois professeur et répétiteur.

M. le Président. C'est l'idée que M. Boutmy a développée tout récemment dans la *Revue Bleue*.

M. Henry Bérenger. Il me semble que c'est ce qu'il faudrait faire.

M. le Président. Vous reconnaissez vous-même que ce serait très difficile à installer du jour au lendemain.

C'est un idéal que vous indiquez.

M. Henry Bérenger. J'estime que, sans cette réforme, le duel entre les professeurs et les répétiteurs est inévitable et mortel à l'enseignement d'Etat.

Le Parlement, avec une grande noblesse démocratique et avec un sens profond des intérêts du peuple a donné aux répétiteurs une vie qui va presque devenir sortable. Mais, au point de vue pédagogique, que sert d'améliorer la situation matérielle d'un homme dont on n'a pas relevé la situation morale?

A l'heure qu'il est, aucune famille n'a de considération pour le répétiteur; on le regarde comme le chien des cours et des dortoirs. Il aura beau gagner 3.000 francs par an, être licencié ès sciences ou préparer l'agrégation des lettres, ce sera toujours le vulgaire pion pour les professeurs et pour les familles.

Il serait insuffisant de se borner à tenter une réforme légère; je ne vois comme réforme possible que l'identification du professeur et du répétiteur. Elle comporte une organisation nouvelle de nos lycées départementaux, elle suppose leur transformation en lycées régionaux et elle transporte, dans les lycées, l'éducation de famille.

Reste maintenant la question des collèges. On peut se demander ce que deviendraient les deux cents bâtisses qui ont coûté tant d'argent à l'État et aux communes, si les lycées régionaux suffisaient à l'enseignement secondaire mieux compris.

La solution la plus simple, la plus évidente dans le sens d'une évolution vers l'idéal de l'avenir, vers l'idéal démocratique, consisterait à faire de ces collèges les petites universités populaires, dont nous parlions tout à l'heure, en les transformant en écoles primaires supérieures d'un type plus étendu que le type actuel.

La création de ces écoles primaires supérieures à enseignement plus large qui correspondrait peut-être d'une façon plus vivante à tous les besoins de la démocratie et aussi aux besoins régionaux, satisferait, dans une certaine mesure, tous ces départements, tous ces arrondissements, tous ces intérêts, financiers ou électoraux, qu'on ne peut pas négliger dans une transaction politique.

D'un autre côté, on amènerait ce rapprochement croissant entre l'enseignement secondaire qui nous paraît si désirable,

Je crois que la solution de la question des collèges dépendrait non seulement de la suppression de l'organisation actuelle: Principal, professeurs, répétiteurs, économe; mais de l'application d'un système, où d'une part les mêmes hommes seraient chargés indifféremment de toutes les fonctions, et où d'autre part, au lieu d'une éducation classique ou moderne, on donnerait franchement une bonne et simple éducation professionnelle ou primaire supérieure.

Ce serait là, à mon sens, une solution pratique.

Voilà pour les questions d'administration.

Il me reste à vous dire quelques mots d'une question que vous avez bien voulu poser dans votre questionnaire et qui est relative aux deux ordres d'enseignement.

Après les idées que je viens de vous exposer, il me semble que cette question n'a plus un grand intérêt. Je ne comprends pas, pour mon compte, qu'on introduise un nouveau germe de division dans notre patrie en organisant deux ordres d'enseignement.

Je ne m'explique en aucune façon, à quelle conception bizarre, héritée des temps passés, peuvent obéir les esprits qui croient qu'un type d'enseignement de latin et de grec est nécessaire à certaines classes de la société, tandis qu'un autre type d'enseignement avec langues vivantes et sciences, convient à d'autres classes de cette même société.

Les Français ont déjà, entre eux, des germes de division assez profonds, assez historiques, pour qu'on ne vienne pas, par deux types d'enseignement, créer deux Frances nouvelles.

Si l'enseignement classique est bon pour former des hommes de culture supérieure, alors, qu'on le donne à tous les individus qui *méritent* de recevoir cette culture supérieure; s'il est mauvais, qu'on le supprime complètement !

Quant à l'enseignement moderne, qu'est-il? C'est tout simplement l'enseignement de l'école primaire supérieure agrandi.

Il serait donc préférable de se livrer à une refonte complète de nos types d'enseignement populaire, en s'inspirant des cours d'adultes, d'une part, des cours d'enseignement primaire supérieur d'autre part et, en troisième lieu, des cours d'enseignement moderne. Il faudrait tâcher de trouver, dans tous ces

éléments, un type d'éducation convenant à tous les citoyens français et ne réserver alors ce que vous appelez l'éducation classique que pour une élite résultant d'une sélection qui sera faite, non pas d'après l'argent et la situation sociale, mais d'après la valeur intellectuelle des individus.

Je me résume : Je conserverais non pas deux types d'enseignement secondaire, mais un seul, qui serait l'enseignement classique, réservé à un certain nombre d'individus pris *dans l'élite de toutes les classes.*

Au-dessous, il n'y aurait qu'un seul enseignement : l'enseignement primaire avec des degrés divers : École primaire, école primaire supérieure (je consentirais volontiers à ce qu'on donnât à celle-ci le nom de Collège afin de satisfaire la vanité des parents). On arriverait ainsi au développement intellectuel par l'enseignement populaire répandu dans toute la nation, tel qu'on est en train de le faire avec les cours d'adultes aujourd'hui.

Je crois avoir répondu, messieurs, dans la modeste mesure de mes réflexions, aux questions qui m'étaient posées.

Il en reste encore une sur laquelle je ne veux pas insister, l'inspection générale.

Sur ce point, je me contenterai de dire simplement qu'à mon sens la bureaucratie nous encombre à un tel degré, que là encore il y aurait une réforme à accomplir.

Cette organisation de l'inspection générale est elle-même une dépendance de la centralisation excessive dans laquelle nous vivons. Les inspecteurs généraux ne peuvent pas connaître, les trois quarts du temps, les établissements dans lesquels ils se promènent. Lorsqu'un inspecteur général se présente dans la classe d'un professeur, il y reste pendant une heure et écoute ; si le professeur expose des théories qui lui conviennent, l'inspecteur général est favorablement impressionné, et *vice versa.* Il ne peut donc pas se rendre compte, en réalité, de l'*éducation.*

Si l'on voulait faire des réformes profondes dans ce sens, les inspections générales devraient être elles-mêmes soumises à ce régime de décentralisation qui serait si nécessaire pour les lycées. Les inspecteurs généraux devraient être, dans une certaine mesure, confondus avec les recteurs et appartenir à la région au lieu de venir du pouvoir central.

Il me reste à vous remercier, messieurs, d'avoir bien voulu entendre un exposé aussi long. Je tiens à vous dire combien je suis touché de ce que vous ayez pensé à convoquer un publiciste jeune et qui ne cherche, dans toutes ces questions, que la vérité dans un but patriotique et humain.

J'en suis arrivé à cette conclusion que, seule, une Révolution pourra nous permettre d'apporter une solution efficace au problème de l'enseignement secondaire. Et, de cette Révolution, vous dressez peut-être en ce moment les *cahiers...*

M. le Président. Vous nous avez déjà parlé de la Révolution ; ce n'est peut-être pas le cas d'appliquer le *bis repetita placent.....* (*Sourires.*)

Nous vous avons entendu avec intérêt, et nous vous remercions de votre déposition.

Déposition de M. DREYFUS-BRISAC.

M. le Président. Monsieur Dreyfus-Brisac, vous avez été pendant de longues années rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'Enseignement supérieur.* Vous avez publié plusieurs volumes où vous avez réuni les articles que vous avez consacrés notamment aux questions relatives à l'enseignement secondaire.

Vous avez fait tout récemment un voyage en Allemagne, après d'autres séjours que vous y aviez déjà faits, pour voir où en est la question de l'enseignement secondaire. Voudriez-vous nous donner les résultats de votre expérience ?

M. Dreyfus-Brisac. Je ne ferai que de courtes observations sur un sujet très vaste.

L'organisation scolaire de l'Allemagne, de la Prusse en particulier, n'est pas, je crois, bien connue de tout le monde dans tous ses détails, et cependant elle offre pour la France

un assez grand intérêt, parce que, à plus d'un point de vue, elle peut se rapprocher utilement de ce qui se fait chez nous.

Je crois répondre au vœu de la Commission, en faisant ressortir les ressemblances et les différences notables qui existent entre le système allemand et le nôtre.

En premier lieu, un point doit être établi nettement, c'est qu'en Prusse il n'existe pas de liberté d'enseignement, telle que nous la concevons. En vertu de la Constitution prussienne, d'une constitution déjà ancienne qui date de 1794, les écoles, les universités sont considérées comme des établissements de l'État, elles ne peuvent être créées qu'avec l'autorisation de l'État, elles sont placées sous la surveillance de l'État et soumises à son inspection permanente. Une loi rendue en 1872, sur la surveillance administrative des écoles, n'a fait que confirmer, et, s'il est possible, accentuer ces prescriptions.

Dans tout l'exposé que je vais faire, il faut donc se placer à ce point de vue qu'en Prusse, il n'existe que des établissements de l'État. S'il en est quelques autres, — ils sont en très petit nombre, — ce sont des établissements déjà anciens, d'une origine historique, qui sont plus ou moins rattachés à des externats publics, qui ont un caractère plutôt confessionnel, qui reçoivent des boursiers, qui sont de petits internats, de petits collèges du genre de ceux qui existaient avant la Révolution française et qui disparaissaient peu à peu.

Voilà donc le fait primordial qui domine toute l'organisation prussienne.

Le second fait, c'est la grande décentralisation administrative. Il existe, depuis 1817, un Ministère des Cultes, de l'Instruction publique et des affaires médicales. Ce Ministère est divisé en sections dans chacune desquelles il y a un certain nombre de conseillers de Gouvernement qui dirigent les diverses parties de l'instruction. Il y a plusieurs conseillers pour l'instruction secondaire.

Ces conseillers se partagent les établissements d'instruction secondaire des provinces; les provinces sont au nombre de douze; leur territoire comprend l'étendue de plusieurs de nos préfectures; elles ont à leur tête un personnage considérable, le président supérieur, *Oberpresident*, qui est souvent un ancien Ministre; notamment deux ou trois anciens Ministres de l'Instruction publique sont devenus, dans ces derniers temps, présidents supérieurs de province.

Au chef-lieu de ces provinces siègent des *Provinzialschulcollegien*, collèges provinciaux d'instruction, qui sont présidés par le président de la province et où se trouvent des *Schulräthe*, conseillers scolaires, chargés de l'administration et de la haute surveillance des établissements d'enseignement secondaire.

Ces établissements sont en partie des établissements royaux et en partie des établissements municipaux. Les établissements municipaux sont en très grand nombre, il y a telle grande ville, comme Berlin, où, pour les gymnases, les deux tiers sont des établissements municipaux ; les *realgymnases,* dont je vous parlerai, qui sont des écoles avec latin, sont en totalité, sauf un, à Berlin, des établissements municipaux, enfin les *realschulen*, écoles secondaires sans latin, sont toutes, à Berlin, des établissements municipaux.

Le système de décentralisation est poussé très loin, lorsque la ville paye seule ses établissements; c'est le magistrat, c'est-à-dire la réunion des bourgmestres et adjoints, ou une Commission spéciale déléguée, et qui porte différents noms, ou des fonctionnaires spéciaux désignés, dans les grandes villes, pour surveiller les écoles, qui ont la nomination (1) du personnel enseignant, directeur et professeurs. Ils s'occupent de toutes les questions extérieures, si je puis dire, c'est-à-dire de toutes celles qui concernent le budget, l'entretien des bâtiments, des questions financières, matérielles, économiques. Mais les questions purement pédagogiques relèvent de l'administration de l'État, des *Provinzialschulräthe*, sous la direction du Ministère de l'Instruction publique.

Voilà, en gros, cette organisation, qui constitue, vous le voyez, une véritable décentralisation administrative.

J'ajoute, puisque je borne mes renseignements à la Prusse, que les différents États de l'Allemagne ont conservé leur autonomie dans la question d'instruction publique. A part quelques mesures générales qui sont prises pour permettre, par exemple, que les examens

(1) C'est plutôt un droit de présentation; car la confirmation du Ministre est exigée, mais en fait, ce sont bien les municipalités qui choisissent le personnel des écoles qu'elles entretiennent.

de sortie des établissements, ou examens de maturité, puissent être valables indifféremment dans tous les États (il en est de même pour le volontariat d'un an), chaque État a conservé le droit de régler son système particulier d'instruction publique. Ce système, à quelques nuances près, est du reste le même dans toutes les parties de l'Empire.

M. le Président. Il n'y a pas eu de mouvement en faveur de la liberté de l'enseignement?

M. Dreyfus-Brisac. Il y a un mouvement qui a plutôt un caractère politique. Il part des centres catholiques, notamment des provinces rhénanes. Mais, d'une façon générale, il n'a pas une très grande importance, en dehors des partis confessionnels ; les partis libéraux, proprement dits, n'ont jamais demandé la liberté d'enseignement. Dans ce pays les grandes congrégations enseignantes ne sont ni autorisées en droit, ni tolérées en fait et, pour les ultramontains même, la question d'éducation n'est pas en jeu, puisque les établissements d'enseignement secondaire, municipaux ou royaux, sont des externats.

M. le Président. Les catholiques ont-ils fondé des internats?

M. Dreyfus-Brisac. Il y a un certain nombre d'internats, un petit nombre; ce sont en général ces créations historiques dont je parlais. Presque tous ont un caractère confessionnel; les uns sont protestants, les autres catholiques; il n'y entre que des protestants ou des catholiques, suivant le caractère de l'établissement. Il y a, je crois, vingt-quatre internats évangéliques, et seize internats catholiques, soit une quarantaine; ce nombre disparaît dans le total et n'a que peu d'importance. J'ai essayé de faire un relevé de la population scolaire approximative de tous ces établissements, je crois qu'elle ne dépasse pas deux mille en tout, sur lesquels il y a beaucoup de boursiers, d'orphelins; ce sont des créations pieuses qui sont très anciennes, et qui sont administrées dans des conditions particulières.

J'arrive à la question des catégories d'établissements. Les établissements sont de plusieurs sortes. Il y a d'abord les établissements qui correspondent à notre enseignement supérieur : les *Hochschulen*, universités et écoles techniques supérieures; viennent ensuite les *Höhereschulen*, gymnases, Realgymnases et *Oberrealschulen*, qui correspondent à nos lycées et collèges; puis les *Bürgerschulen* et les *Realschulen* de deuxième catégorie, écoles *moyennes* à six classes qui confinent à la fois à l'enseignement secondaire et à l'enseignement primaire supérieur (1); et, enfin, les *Volksschulen*, qui sont des écoles primaires élémentaires.

Je ne parlerai que des établissements d'enseignement secondaire.

Ils sont de trois sortes. Il y en a où l'on donne l'enseignement du grec et du latin avec une langue vivante (le français), les sciences, l'histoire, la géographie, etc. Il y en a où l'on donne seulement l'enseignement du latin, avec deux langues vivantes (français et anglais), et une étude plus approfondie des sciences. Il y a une troisième catégorie d'établissements où l'on donne un enseignement purement moderne très élevé. Ces trois catégories d'écoles s'appellent : *gymnases, realgymnases* et *oberrealschulen*. Le cours est de neuf ans, plus trois ans qui ne sont pas compris dans le programme et correspondent à l'enseignement primaire. Les enfants entrent à la section élémentaire (*Vorschule*) à six ans, au gymnase à neuf ans; ils en sortent à dix-huit ans, et même souvent, comme je le montrerai tout à l'heure, beaucoup plus tard (2).

Les directeurs de ces établissements ont une situation assez brillante; ils sont nommés par le roi, ce qui leur donne une considération particulière, et, quand ils sont à la nomination de la commune, ils sont confirmés par décision royale. Ils ont souvent d'assez gros traitements; dans certaines villes, à Hambourg (3),

---

(1) Mais les realschulen de six classes figurent au budget dans le même chapitre que les écoles reales supérieures et les gymnases; dans les classifications officielles, elles se rattachent plutôt à l'enseignement *secondaire* qu'à l'enseignement *moyen*.

(2) Il existe, en outre, dans un assez grand nombre de localités, des *progymnases* et des *realprogymnases*; ces établissements ont le même cours d'études que les gymnases et les realgymnases, mais les deux classes supérieures leur font défaut. On comptait en Prusse, dans le semestre d'été 1897 :

279 gymnases avec 81.591 élèves;
48 progymnases avec 5.360 élèves;
79 realgymnases avec 23.704 élèves;
38 realprogymnases avec 4.130 élèves;
28 oberrealschulen avec 12.692 élèves.

(3) A Hambourg, qui forme, on le sait, un petit État, les directeurs de gymnase ont un traitement de 10.000 marks, plus une habitation séparée de

général de la population à celui des élèves des gymnases, on remarque dans un certain nombre de localités des chiffres vraiment curieux (1). Dans un gymnase, la proportion est de 1 élève pour 21 habitants. D'autres comptent 1 élève pour 40, 60, 80 et 100 habitants. Cela tient à ce que dans ces petites villes on avait voulu créer un établissement d'enseignement secondaire, et comme pendant longtemps le gymnase seul conduisait à l'Université, l'influence des fonctionnaires ou des pasteurs qui désiraient que leurs enfants pussent se préparer aux études académiques, avait déterminé le choix des municipalités en faveur des écoles classiques, alors que les écoles reales eussent bien mieux répondu aux besoins des populations.

Les chiffres cités plus haut sont d'ailleurs exceptionnels. En moyenne, il y avait un élève de gymnase pour 384 habitants, un élève de *realgymnase* pour 1148 habitants, un élève de *realschule* pour 3.342 habitants, un élève de *oberrealschule* pour 6.400 habitants, c'est-à-dire que la proportion était le contraire de ce qu'elle eût dû être raisonnablement; il devrait y avoir beaucoup plus d'écoles *reales* que de gymnases; car les jeunes gens de la bourgeoisie qui se destinent à l'Université sont bien moins nombreux que ceux que leur situation de fortune oblige d'entrer de bonne heure dans les carrières pratiques.

Aussi, sur 100 élèves qui suivaient les établissements secondaires, 20 0/0 seulement terminaient leurs études à l'école avec succès; dans les établissements à neuf classes, 40 0/0 arrivaient au point auquel il fallait parvenir pour être admis au volontariat d'un an, c'est-à-dire à l'entrée de l'*obersecunda* (la classe qui précède les deux dernières classes supérieures), 40 0/0 n'arrivaient à rien, ni à l'examen de maturité, ni au volontariat d'un an.

Le 4 décembre 1890, sur l'ordre du roi de Prusse actuel, le Ministre de l'Instruction publique, de Goszler, a convoqué à Berlin une conférence pédagogique composée de 44 membres, parmi lesquels se trouvaient des personnes notables de toutes catégories, par exemple, M. Hinzpeter, l'ancien précepteur de l'empereur, Frommel, le prédicateur de la Cour, Mgr. Kopp, archevêque de Breslau, M. Güszfeldt, géographe, ami de l'empereur, qui a préparé longtemps ses grands voyages à l'étranger, des hommes de science comme Virchow, Helmholtz, quelques députés et membres de la Chambre haute, d'éminents pédagogues, professeurs d'universités, ou directeurs de gymnases comme MM. Paulsen, Uhlig, Schiller, Bertram, conseiller scolaire de Berlin. Les Realschulen n'y étaient que peu représentées

M. le Président. Les procès-verbaux de cette conférence ont été publiés, mais ils n'ont pas encore été analysés en France.

M. Dreyfus-Brisac. En effet, ils forment un assez gros volume.

L'empereur a prononcé, à l'ouverture de la conférence, un grand discours dans lequel, après avoir indiqué la nécessité de combattre le socialisme, il a demandé aux directeurs de gymnases de lui faire des Allemands et non des Grecs et des Romains. Il s'est élevé contre l'enseignement pédantesque de messieurs les philologues, comme il les a appelés, il a réclamé pour les gymnases une base nationale d'études, il s'est opposé à la surcharge, il a constaté que la myopie était répandue d'une façon extraordinaire en Prusse, ainsi qu'il s'en était rendu compte à Cassel où il avait fait ses études dans un gymnase. Il a demandé le développement de la gymnastique dans les écoles secondaires et il a insisté beaucoup pour qu'on donne une plus grande importance que par le passé, d'abord à l'enseignement de l'allemand, en faveur de la mythologie allemande, ensuite à l'histoire contemporaine pour montrer les services que la dynastie des Hohenzollern a rendus à la patrie. Enfin, comme dernière mesure, l'empereur préconisait la suppression des realgymnases (qu'il qualifiait d'établissements hybrides), pour ne conserver que deux catégories d'écoles secondaires: les écoles sans latin à neuf classes ou Oberrealschulen et les écoles latines et grecques à neuf classes également, c'est-à-dire les anciens gymnases.

Après une discussion assez approfondie qui a duré une quinzaine de jours, la commission a adopté différentes propositions, parmi lesquelles figure la suppression des réalgymnases que demandait l'Empereur...

M. le Président. Elle a décidé cette suppression en principe seulement.

(1) Discours de M. de Schenckendorff, membre de la Chambre des Députés, à la conférence de Berlin. Pour être tout à fait concluante, cette statistique devrait tenir compte des élèves étrangers à la localité.

M. Dreyfus-Brisac. Sans doute; elle a décidé également la réduction des heures de classe, afin de diminuer la surcharge, étant bien entendu que cette diminution porterait principalement sur les études grecques et latines; elle a voté enfin la suppression de la composition latine au baccalauréat, — par composition latine, on n'entend pas un thème, mais une dissertation libre, une narration.

La plupart des désirs de l'Empereur ont été pris en considération par la commission qui a émis l'avis qu'il y avait lieu de favoriser l'enseignement des realschulen et d'accorder dans une certaine mesure l'accès à l'Université et à quelques fonctions de l'État aux bacheliers des oberrealschulen, c'est-à-dire des écoles réales de neuf classes sans latin.

Ces décisions ont été successivement mises en pratique dans les années qui ont suivi la réunion de la commission. Le ministre de l'instruction publique, après une enquête dans les établissements prussiens et allemands, a décrété, le 15 mars 1890, des mesures nouvelles pour la préparation pédagogique des maîtres; le 14 octobre 1891, il a fixé les sanctions à accorder aux oberrealschulen; enfin, le 6 janvier 1892, le ministre de Zedlitz, qui avait succédé au ministre de Goszler, publiait, sous l'autorité de l'Empereur, un nouveau plan d'études, des instructions pour les écoles secondaires et en même temps une réforme des examens de maturité (Reifeprüfungen).

Enfin, tout dernièrement, le ministre Bosse vient de faire paraître, le 12 septembre 1898, un nouveau règlement pour l'examen du professorat des études secondaires. L'ensemble de ces réformes s'inspire des résolutions prises par la Commission pédagogique de Berlin et des idées de l'Empereur. Toutefois, les realgymnases n'ont pas été supprimés.

La plupart des realgymnases sont des créations municipales et il était très difficile, avec un système aussi vivace de décentralisation administrative, d'obtenir des villes la suppression de ces établissements auxquels elles sont très attachées. Aussi je crois que l'Empereur a compris que la mesure qu'il avait demandée était trop radicale, et qu'il a renoncé à donner une impulsion dans ce sens. Les realgymnases existent presque en aussi grand nombre qu'auparavant; quelques-uns ont bien été transformés en réal ou en oberrealschulen, mais leur nombre total n'a pas, pour cela, diminué sensiblement. Cependant ils ont reçu une légère atteinte, car naturellement cette épée de Damoclès, cette menace de suppression suspendue sur leur tête, a momentanément diminué le chiffre de leur population scolaire; mais je ne crois pas qu'ils tardent à reprendre leur importance d'autrefois.

La mesure la plus sérieuse qui ait été adoptée à la suite de la conférence de Berlin dans le programme d'études de 1892, auquel je viens de faire allusion, c'est la réduction du nombre des heures de classe hebdomadaires; cette réduction est de seize heures pour les gymnases, de vingt et une, pour les realgymnases et de dix-huit, pour les oberrealschulen.

Le retranchement a porté principalement sur les études classiques : dans les gymnases, le latin perd quinze heures, le grec, quatre, le français, deux, l'histoire et l'histoire naturelle, deux; l'allemand gagne cinq heures, la physique et le dessin, deux heures.

Dans les realgymnases, le latin perd onze heures, le français, trois, l'anglais, deux, le dessin, deux; l'allemand gagne une heure.

Enfin, dans les oberrealschulen, la diminution porte en particulier sur le français qui perd neuf heures et sur l'anglais qui en perd une.

Vous voyez qu'en somme, la réduction du temps d'études a porté presque exclusivement sur les langues anciennes, ce qui est une innovation très grave, dans un pays comme l'Allemagne, où l'enseignement classique a toujours été, plus que partout, en honneur. La charge pour les élèves reste encore assez lourde, le nombre d'heures de classe par semaine (non compris la gymnastique, devenue obligatoire) oscille encore entre vingt-cinq et trente.

En somme, sur deux cent cinquante-deux heures d'études, le latin conserve actuellement dans les gymnases soixante-deux heures et le grec, trente-six, soit en tout quatre-vingt-dix-huit.

Ce chiffre encore respectable vous montre combien la quantité d'heures consacrée aux langues mortes était considérable avant la réforme de 1892, surtout si l'on réfléchit que, déjà dix ans auparavant, on avait réduit le nombre de ces heures.

M. le Président. On commence le latin de bonne heure?

M. Dreyfus-Brisac. Oui, immédiatement, dès la première année du gymnase et l'on continue pendant neuf ans.

Mais je reviendrai sur ce point pour vous parler d'un essai très intéressant qui est tenté en ce moment.

La religion, qui s'enseigne pendant tout le cours des études, prend dix-neuf heures par semaine, pour l'ensemble des classes; l'allemand, vingt-six; le français, dix-neuf; l'histoire et la géographie, vingt-six; les mathématiques, trente-quatre; les sciences physiques et naturelles, dix-huit; l'écriture, quatre; le dessin, huit.

Je dirai en passant que l'enseignement de la religion, qui est obligatoire et fait partie intégrante du programme d'études, a toujours été confié au personnel laïque de l'établissement; très souvent même, le directeur, car un trait spécial de l'organisation des gymnases allemands, c'est que le directeur continue à être professeur et donne, par semaine, de dix à douze heures d'enseignement (il est vrai qu'il n'a pas la responsabilité de l'internat comme en France), le directeur, dis-je, se charge volontiers de l'enseignement religieux qui n'est pas professé dans les mêmes conditions que chez nous et n'a certainement pas le caractère qu'il aurait s'il était donné par les ministres mêmes de la religion.

En ce qui concerne l'enseignement réal, je ne comparerai pas notre système à celui de l'Allemagne, parce qu'il y a trop de différences. En Allemagne, l'enseignement réal est donné sous des formes très diverses, et comme les tableaux d'heures ne sont pas établis de la même manière que chez nous, il est très difficile de faire des rapprochements significatifs. Mais, toute proportion gardée, si l'on compare l'enseignement classique de la France avec l'enseignement classique allemand, on constate que le temps réservé dans nos lycées à la langue maternelle est beaucoup plus considérable que celui qui est consacré à cette même étude dans les gymnases classiques allemands; mais, par contre, on remarque que les heures d'études destinées aux langues anciennes sont chez nous moins nombreuses.

Pour la géographie, pour l'histoire, pour les langues modernes, les chiffres sont à peu près les mêmes.

Un temps considérable est consacré à l'enseignement des mathématiques dans les gymnases allemands; néanmoins, on ne peut pas dire que les programmes soient notablement plus étendus et plus approfondis dans ces établissements que dans la section classique de nos lycées.

Il est un point à signaler, c'est qu'il n'existe pas à proprement parler d'enseignement philosophique dans les gymnases allemands. Quant à l'anglais, il y est facultatif pour les deux classes supérieures qu'on appelle l'unterprima et l'ober-prima, dans la terminologie allemande. Ces mesures ont été complétées, comme je le disais tout à l'heure, par des dispositions relatives au baccalauréat.

Ces dispositions ont supprimé la composition latine et ont aussi beaucoup allégé les épreuves. Les épreuves écrites sont passées par tous les jeunes gens; les épreuves orales ne sont subies que par ceux dont les notes de classes et les épreuves écrites n'ont pas été jugées suffisantes.

L'examen n'est pas public; il a lieu, au gymnase, devant les professeurs de la *prima* et sous la présidence du Provinzialschulrath, ou représentant de l'État, qui délègue, assez souvent, pour le remplacer, le directeur même de l'établissement. Mais cette organisation ne peut s'expliquer, comme je vous le disais tout à l'heure, que dans un système où presque tous les établissements d'enseignement secondaire sont des établissements d'État: établissements royaux ou municipaux. Le président de l'examen a un droit de *veto* dont il fait bien rarement usage.

Le baccalauréat est rendu beaucoup plus simple, comme vous avez pu l'entendre dire, par les examens de passage. Ces examens de passage (Versetzung) sont assez sévères; ils comprennent un certain ensemble d'interrogations posées par les professeurs sous le contrôle du directeur qui est véritablement le principal examinateur de son école. Comme ces examens de passage offrent une certaine difficulté, il arrive qu'un assez grand nombre de jeunes gens quittent le gymnase en cours d'études; aussi la première classe est-elle, suivant l'expression allemande : *pure*, c'est-à-dire composée, en général, de bons éléments.

Je vous demanderai la permission d'appeler votre attention sur un point qui est très important : l'examen de maturité ou baccalauréat est, en fait, le plus anodin de ces

examens de passage, et le nombre des jeunes gens qui sont refusés est à peu près nul. Comparez le système français avec le système allemand : le baccalauréat, chez nous, présente des proportions de 40 à 50 0/0 d'ajournés ; au contraire, en Allemagne, les chiffres que je relève sont les suivants : dans les gymnases prussiens, en avril 1897-1898, sur 5.143 jeunes gens inscrits trois mois à l'avance, — je laisse de côté les chances possibles d'accidents avant l'examen, — 4.797 ont passé l'examen en entier, aussi bien l'écrit que l'oral, et sur ce nombre 4.587 ont été reçus.

Vous voyez par là combien cet examen de maturité offre peu de difficulté pour des candidats, déjà triés par des examens de passage antérieurs. D'une façon générale, on peut dire que les jeunes gens de la « prima » sont tous reçus à l'examen de maturité, à de très rares exceptions près.

Pour les realgymnases, sur 845 inscrits, 758 ont été reçus; quant aux oberrealschulen, 211 élèves ont été reçus sur 251 inscrits. On le voit, les proportions sont les mêmes pour toutes les catégories d'établissements secondaires.

Un fait assez curieux à constater, c'est l'âge auquel les jeunes gens des gymnases sont reçus à l'examen de maturité; voici comment parle la statistique pour les gymnases : 4 candidats ont moins de dix-sept ans, 130 sont admis à dix-sept ans; 890, à dix-huit ans; 1.375, à dix-neuf ans; 1.133, à vingt ans; 1.049, à vingt et un ans et au-dessus.

Quant aux « extranei », c'est-à-dire ceux qui n'ayant pas suivi les classes supérieures des gymnases se présentent pour passer l'examen au siège de ces établissements, — ces jeunes gens sont du reste en très petit nombre — sur 226 candidats, 108 seulement ont subi les épreuves avec succès.

Cela tient à ce que la plupart d'entre eux ont dû quitter les établissements en cours d'études et qu'ils ont essayé néanmoins de regagner le temps perdu. Ils passent, comme je l'ai dit, leur examen à un gymnase, mais ils sont interrogés à part.

Le plus grand nombre des bacheliers des gymnases se destinent à l'université; la proportion est de 3.342 sur 4.587, selon les plus récentes statistiques.

Pour les realgymnases, le chiffre est beaucoup moindre : 209 sur 758; pour les « extranei » de toute catégorie, il est de 93 sur 119.

Voici maintenant les sanctions accordées aux anciens élèves d'établissements secondaires reçus à l'examen de maturité : avec le diplôme des realgymnases, ces jeunes gens peuvent entrer à l'Université et devenir professeurs de langues modernes, de mathématiques et de sciences naturelles. Les anciens élèves des oberrealschulen peuvent devenir professeurs de mathématiques et de sciences naturelles; ils peuvent également, comme ceux des realgymnases, entrer aux écoles supérieures techniques et être admis dans certaines hautes fonctions de l'Etat, par exemple, dans les postes et les télégraphes.

Quant aux gymnases, c'est la clé, c'est le passe-partout élégant, qui ouvre l'accès de toutes les carrières. Les *abiturienten* des gymnases peuvent entrer même dans les hautes écoles techniques comme dans les diverses carrières militaires. Ces carrières sont également accessibles aux élèves des realgymnases, car l'enseignement des écoles de cadets est calqué, en grande partie, sur celui de ces établissements, c'est-à-dire sur l'enseignement des écoles à neuf classes avec latin.

Les candidats qui sortent des écoles à neuf classes sans latin doivent subir un examen supplémentaire de latin, pour être dispensés de l'examen militaire de porte-épée (Fähnrichs-examen), qui ouvre la carrière d'officier.

Je ne peux pas entrer dans des détails trop étendus, sans abuser de votre patience, je me bornerai simplement à vous dire que, pour les professeurs, il n'y a qu'une seule catégorie d'examen. Cet examen *pro facultate docendi*, se passe devant des commissions scientifiques, au nombre de dix, qui siègent auprès des universités; il est, de plus, unique et tient à la fois de notre licence et de notre agrégation. Avant de le passer, il faut avoir suivi *trois ans* les cours de l'Université. C'est ce qu'on appelle le *triennium* académique.

Autrefois, on était admis à enseigner telle ou telle matière, soit dans les classes primaires et moyennes, soit dans les classes supérieures; maintenant, il faut au moins obtenir, par le brevet, le droit d'enseigner une matière dans les classes supérieures. Il n'y aura plus désormais, dans les gymnases, des professeurs de première et de seconde qualité.

Ce système de division par matières, dans l'examen pour la nomination des professeurs, correspond à l'organisation même de l'enseignement dans les gymnases. Il n'y a pas, comme chez nous, ce qu'on peut appeler des professeurs de classes; il y a des professeurs qui réunissent une assez grande partie de l'enseignement de la classe; mais le professeur titularisé pour une classe déterminée est inconnu chez nos voisins.

Les professeurs, très occupés, très consciencieux (ils ont jusqu'à vingt-deux heures et plus de travail par semaine), et le directeur lui-même enseignent telle ou telle matière, ou le grec, ou le latin, ou l'allemand, tantôt dans une classe, tantôt dans une autre, et dans plusieurs classes à la fois.

M. Marc Sauzet. Le professeur suit-il ses élèves?

M. Dreyfus-Brisac. Il n'est pas rare que le professeur suive ses élèves pendant deux ou trois ans; c'est un avantage, mais qui est compensé par un vice de l'organisation allemande, le fach-système, — le système des spécialités — opposé à celui de la classe, qui a pris trop de développement.

La conférence de Berlin a émis le vœu que le système des classes acquière plus d'importance que par le passé, parce que les professeurs de spécialités ont une tendance à demander trop aux élèves; ils sont trop exigeants et ils contribuent, dans une certaine mesure, à la surcharge.

Au contraire, le professeur de classe, c'est-à-dire celui qui réunit le plus d'enseignements dans une classe, est à même de contrôler la charge qui pèse sur l'élève, surtout en ce qui concerne les devoirs qu'on lui donne à faire à la maison.

Cette question a été étudiée avec beaucoup de soin par les pédagogues allemands, aussi les devoirs sont-ils moins nombreux là-bas que chez nous; ils tendent tout au moins à diminuer. Ce ne sont pas toujours des travaux écrits, mais souvent des lectures qu'on fait faire à domicile aux enfants, principalement en grec. Les professeurs tiennent essentiellement — c'est leur méthode d'enseignement des langues anciennes — à ce que leurs élèves lisent beaucoup les auteurs : lire, lire toujours, c'est le point capital, et comme en classe, on ne peut pas lire autant qu'il faudrait, le professeur fait étudier, sous son contrôle, à ses élèves, chez eux, des auteurs entiers plus ou moins longs, ou fait compléter la lecture de ceux qu'on ne lit pas suffisamment en classe.

Les répétitions ou leçons particulières sont très rares dans les gymnases, et elles ne peuvent être données, aux élèves de l'école, qu'au su du directeur, et l'autorisation du *Provinzialschulrath* est même nécessaire pour les cours professés dans les écoles privées.

Les auteurs classiques les plus lus en classe sont Jules César, pour le latin, Homère pour le grec. Dans les classes supérieures, on lit Tacite, Horace, Sophocle, Platon, etc., Virgile aussi, mais bien moins que chez nous.

Pour le français — remarque curieuse — ce ne sont pas nos classiques qui sont le plus étudiés ; ce sont plutôt des auteurs pour ainsi dire de second ordre, de petites pièces de théâtre faciles, comme « le Verre d'eau » de Scribe, des morceaux détachés de Daudet, d'historiens comme Thiers ou Ségur, ou des écrivains qu'on est surpris de voir figurer dans les programmes, comme E. Souvestre.

Dans quelques écoles, où l'enseignement est plus avancé, on lit quelquefois du Victor Hugo, quelques pièces d'auteurs classiques, très peu de La Fontaine. Le programme est resté ce qu'il était autrefois, il est fait un peu au hasard, au petit bonheur, et semble indiquer, du moins dans les gymnases, qu'on n'est pas très versé dans la langue française et qu'on cherche surtout les morceaux faciles.

M. le Président. En somme, l'étude des langues vivantes là-bas n'est pas aussi perfectionnée qu'on le croit généralement?

M. Dreyfus-Brisac. C'est mon avis. Mais on a pris des mesures pour former de bons professeurs de langues modernes ; on a déjà créé des bourses comme en France et l'on en créera de nouvelles, car on a l'intention de développer cet enseignement des langues vivantes. Une preuve, c'est que les candidats à l'examen de maturité, dans les gymnases, ont à faire une version française.

Il me reste à vous parler d'une réforme intéressante que l'on tente actuellement à Francfort.

Dans cette ville, un directeur de gymnase très distingué, le Dr Reinhardt, a eu l'idée de poursuivre des essais tentés antérieurement à Altona, avec succès, bien que dans des conditions un peu différentes.

Le docteur Reinhardt a entrepris de réformer

les programmes classiques dans les gymnases à neuf classes où l'on enseigne le latin dès la première année avec la langue maternelle. Le même essai a été institué, dans deux autres écoles de Francfort, avec des pédagogues émérites, MM. Walter et Ziehen, ainsi que dans une vingtaine d'établissements, en Prusse ou hors de Prusse (1).

Cette tentative consiste à substituer, dès la première année, l'enseignement du français à celui du latin et à retarder les études latines de trois ans, c'est-à-dire à ne commencer le latin que dans la sixième classe.

M. le Président. C'est comme si on le commençait en cinquième chez nous.

M. Dreyfus-Brisac. Parfaitement.

Dans ce système, l'enseignement du grec se trouve retardé également de deux ans.

M. le Président. C'est-à-dire, reporté à la troisième actuelle de nos lycées.

M. Dreyfus-Brisac. Dans ces écoles dites de réforme, les livres d'étude, pour les différentes matières, sont un peu différents de ceux du système général ; ils ont été admis par le ministre à titre d'essai, et l'essai dure depuis 1892. Jusqu'à présent, le système a parfaitement réussi pour le latin et a donné des résultats très remarquables. Les jeunes gens qui ont commencé le latin trois ans plus tard arrivent aux mêmes résultats que ceux qui ont abordé la même langue trois ans plus tôt. Ils se livrent d'ailleurs à une étude plus intense du latin et du grec que ne le font les élèves de l'autre système pendant les années consacrées à ces enseignements, et puis la réforme présente cet avantage qu'au lieu de mener de front, comme dans l'ancien système, plusieurs langues nouvelles à la fois, on met un intervalle de deux années au moins entre l'étude de chaque langue.

Les élèves abordent les langues anciennes avec un esprit plus mûr ; ils les comprennent vite et s'y appliquent avec plus d'ardeur. Dès que les premières difficultés grammaticales ont été vaincues, on leur met des auteurs en main. Ils se laissent d'autant mieux entraîner qu'ils sentent le but plus près d'eux et qu'ils ont bon espoir de l'atteindre.

Selon M. Reinhardt, l'enseignement du français convient mieux aux jeunes enfants que celui du latin ; ils peuvent le parler, désigner dans cette langue les objets familiers qui les entourent ; ils se plaisent à faire ainsi leurs premiers pas, leurs premiers progrès.

D'autre part, certains adversaires de la réforme prétendent qu'il y a des inconvénients à ce système dont les résultats leur paraissent plus brillants que solides ; ils allèguent que la base grammaticale du latin n'est pas assez assurée ; que, pour le grec, on ne réussira pas à pénétrer l'esprit de cette littérature idéalement belle, aussi complètement que si on lui consacrait deux années de plus. Les professeurs de gymnase sont, en grand nombre, hostiles. Quoi qu'il en soit, l'essai du docteur Reinhardt est intéressant pour nous, parce qu'il se rapproche de celui que voulait inaugurer, en 1880, M. Jules Ferry. Je ne sais pas si vous vous souvenez de ce qu'on appelait alors, un peu par ironie, l'enseignement des trois cycles. M. Jules Ferry avait à cœur de favoriser les études de ceux qui pourraient, à un moment donné, quitter le collège ; il voulait que des établissements de différente nature pussent donner, pendant un certain nombre d'années, un enseignement ayant la même base. C'est précisément dans ce but que le docteur Reinhardt — qui ne s'est certainement pas inspiré du projet Ferry, mais d'un système analogue institué à Altona, deux ans avant la réforme de Jules Ferry — arrive à des conclusions à peu près semblables. Il constate qu'il y a de graves inconvénients pour les petites villes, qui ne peuvent créer qu'un établissement, à ce que de bonne heure on soit obligé de choisir une catégorie donnée d'écoles, de se destiner soit au gymnase, soit au *realgymnase*, soit à la *realschule*. Par son système, en juxtaposant par un programme commun d'études, d'une part le *gymnase* et le *realgymnase*, d'autre part le *realgymnase* et la *realschule*, et en prenant pour base de ce plan le programme de l'*oberrealschule,* école de neuf ans sans latin, on arrive à ce résultat que l'époque à laquelle les élèves sont obligés de faire choix d'une vocation se trouve notablement retardée pour le latin, en ce qui concerne la *realschule*, pour le grec, en ce qui concerne le gymnase ; de sorte que l'école de réforme offre une combinaison très utile pour les familles, et en même temps très économique pour les communes.

Ce système a donc du bon. Il a cependant des adversaires nombreux, je le répète, et

(1) Par exemple à Carlsruhe, où un gymnase de réforme, combiné avec un realgymnase déjà existant, va s'ouvrir, sous l'habile direction de M. Treutlein.

parmi eux des pédagogues fort distingués, comme M. de Sallwürck, qui prétendent qu'en se plaçant même au point de vue de l'enseignement moderne, il est fâcheux qu'on consacre, dans les dernières années d'études, tout l'effort aux langues classiques, ce qui arrive avec le système du docteur Reinhardt, où pour regagner le temps perdu, on est amené à attribuer aux langues anciennes, dans les classes supérieures, un nombre d'heures plus considérable que dans les programmes officiels.

M. le Président. Cette expérience est-elle autorisée?

M. Dreyfus-Brisac. Oui. Le premier bourgmestre de Francfort, M. Adikes, qui est l'ancien premier bourgmestre d'Altona et qui avait vu réussir l'essai sous la direction du docteur Schlee dans cette dernière ville, a voulu l'introduire dans trois établissements de Francfort, quand il y est devenu bourgmestre. Il a obtenu l'appui du ministre des finances, M. Miquel, et la permission du ministre de l'instruction publique, M. de Zedlitz, de commencer cet essai qui est mentionné dans les instructions officielles comme pouvant être autorisé, après enquête, dans toutes les villes qui en feront la demande.

L'administration paraît observer une neutralité plutôt bienveillante.

M. le Président. Il y a des programmes d'études. Sont-ils aussi détaillés que chez nous?

M. Dreyfus-Brisac. A peu près.

M. le Président. Sont-ils aussi chargés de matières?

M. Dreyfus-Brisac. Un peu moins peut-être.

Voici la brochure allemande, elle renferme, comme nos publications officielles, un plan d'études, des programmes pour chaque branche, des instructions.

M. Marc Sauzet. Dans l'essai de Francfort, on fait six ans de latin et sept ans de grec?

M. Dreyfus-Brisac. On fait trois ans de moins de latin que dans les programmes officiels et deux ans de moins de grec; mais le grec, dans les programmes officiels, ne commence pas en neuvième. A Francfort, le grec n'est plus enseigné que dans quatre classes et le latin dans six.

Je l'ai déjà dit, quand on regarde au fond, le plan de Francfort se rapproche du programme initial de Jules Ferry, non pas de celui qui a été adopté par le Conseil supérieur et sur lequel on est revenu plus tard, encore, pour le modifier dans le sens classique, je parle du programme originaire.

M. le Président. Les familles se prêtent volontiers à cette expérience?

M. Dreyfus-Brisac. Elles sont enchantées.

La réforme est devenue à Francfort une affaire de patriotisme local. D'ailleurs, les conditions sont là-bas très favorables. Il y a des familles très riches, où les jeunes gens respirent une atmosphère très intellectuelle. Le français est plus goûté dans l'Allemagne du Sud que dans l'Allemagne du Nord; et, comme la réforme a pour résultat de donner plus d'importance à l'enseignement du français que dans le programme officiel, les villes commerçantes comme Francfort y trouvent un certain avantage. En dehors de Francfort, dans les villes où l'essai a été tenté, on s'y intéresse beaucoup aussi, parce qu'on voit dans cette réforme la solution d'un grand nombre de difficultés qui existent en Allemagne et qui viennent de ce que, dans de très petites villes, il n'existe qu'un seul établissement qui est le gymnase, et que ce gymnase coûte fort cher et ne rend service qu'à une très faible partie de la population.

M. le Président. Vous avez examiné de près l'enseignement donné dans les *oberrealschulen*. Se rapproche-t-il de l'enseignement moderne, tel qu'on l'a conçu chez nous?

M. Dreyfus-Brisac. Il s'en rapproche, mais à certains égards il s'en éloigne, en ce sens que, par exemple, tout ce qui touche à la philosophie est absent des programmes allemands; la philosophie n'est pas même enseignée dans les gymnases classiques, alors qu'elle occupe chez nous une très grande place. On peut dire qu'en somme ce qui domine dans les *oberrealschulen*, c'est l'enseignement scientifique sous toutes ses formes, sciences mathématiques et surtout sciences naturelles, physique et chimie; toutes ces branches sont plus approfondies que dans les autres établissements.

M. le Président. L'enseignement littéraire par l'étude des langues étrangères vivantes est peu développé?

M. Dreyfus-Brisac. Ces *oberrealschulen* sont des écoles où l'on prétend donner un véritable enseignement classique moderne, pour

me servir de l'expression employée chez nous ; ce sont des écoles supérieures sans latin, qui ont le même nombre de classes que les gymnases ; mais elles sont d'une création assez récente : auparavant, elles n'avaient pas de *berechtigungen*, de sanction ; elles ne conduisaient pas aux hautes fonctions, ni à l'Université ; mais on leur a ouvert l'accès de quelques-unes de ces carrières.

M. le Président. La médecine et le droit leur sont toujours fermés ?

M. Dreyfus-Brisac. Oui, ils sont toujours réservés aux élèves des gymnases. Les realgymnases ont bien, à cet égard, des partisans assez nombreux, entre autres le Dr Virchow ; mais la majorité des professeurs d'université reste hostile.

M. le Président. Sur quoi se fonde-t-on pour fermer au realgymnase les Écoles de droit et de médecine ?

M. Dreyfus-Brisac. Cela tient surtout à des questions sociales. Jusqu'à présent le gymnase a été l'école *vornehme*, l'école élégante, distinguée ; les professeurs de médecine croiraient déchoir en accueillant les élèves des autres écoles. — Je parle de l'Allemagne. — Voici ce qu'ils disent pour expliquer leur manière de voir. Ces élèves, qui sortent des écoles *reales*, même supérieures, n'ont pas reçu une éducation historique et philosophique suffisante ; pour les sciences naturelles et mathématiques, ils marchent mieux au commencement, car il s'agit des études mêmes qui sont particulièrement développées dans les écoles *reales* supérieures ; mais quand on arrive aux études médicales proprement dites, qu'il faut montrer un développement plus élevé des facultés intellectuelles, l'élève du gymnase regagne le temps perdu et montre sa supériorité.

M. Marc Sauzet. Comment le savent-ils, s'ils ne l'ont pas essayé ?

M. Dreyfus-Brisac. Ils le disent.

M. le Président. Vous constatiez, au début de vos observations, que les jeunes gens qui sortent des *realschulen* montrent des facultés d'assimilation plus grandes, mais que plus tard, ils ont moins de vigueur. Leur ouvre-t-on les écoles de médecine à titre exceptionnel ?

M. Dreyfus-Brisac. Voici le système qui existe actuellement en Allemagne. Les premières études médicales, qui touchent aux sciences naturelles, sont faites dans les facultés de philosophie, auxquelles les élèves des realgymnases et des *oberrealschulen* ont accès pour les sciences naturelles et mathématiques, et c'est là qu'on peut les juger.

M. le Président. Croyez-vous que la barrière tombera ?

M. Dreyfus-Brisac. Je crois que la barrière finira par tomber avec le temps, mais je ne crois pas que ce moment soit prochain.

M. le Président. Les Universités résistent beaucoup ?

M. Dreyfus-Brisac. En majeure partie. Ce que je voudrais dire, c'est qu'en toute bonne foi on ne peut pas apprécier la valeur du raisonnement que j'ai reproduit. Actuellement il est certain que les jeunes gens les plus intelligents sont ceux qui vont au gymnase et qui y restent. Lorsqu'un élève ne montre pas des dispositions suffisantes pour les études du gymnase, le directeur l'empêche de passer aux classes supérieures, ou engage les parents à le retirer de l'établissement pour le placer dans un autre qui lui conviendra mieux, de sorte que, dès l'origine, les élèves qui entrent au gymnase, parce qu'ils savent qu'il ouvre toutes les carrières, sont les meilleurs par destination, et que, même pendant la durée des études, les élèves les moins bons émigrent des gymnases dans les écoles *reales* qui ne peuvent pas les renvoyer ailleurs ; c'est le réservoir qui reçoit tous les éléments inférieurs.

M. le Président. Il y a un grand nombre d'élèves dans les *oberrealschulen ?*

M. Dreyfus-Brisac. Une douzaine de mille en Prusse. Mais le développement de ces écoles est tout récent. Il y a quelques années, elles étaient au nombre de douze, il y en a aujourd'hui vingt-huit. Elles se développent en Prusse, mais comme ces progrès ne datent que de quelques années, on n'en peut tirer encore une conclusion définitive.

M. le Président. N'y a-t-il pas en Prusse un très grand nombre d'écoles techniques, commerciales ou autres ?

M. Dreyfus-Brisac. Les écoles commerciales et autres sont comprises dans les *realschulen* en grande majorité ; il faut y ajouter quelques écoles d'un caractère plus spécial, d'agriculture, de commerce. Les écoles importantes sont à six classes comme les *realschulen* et placées sous la direction des Ministères de l'agriculture et du commerce,

leur diplôme de sortie donne droit au volontariat d'un an.

Les écoles techniques correspondent à nos écoles d'architecture, des mines, etc., excepté les écoles militaires qui ont un caractère très différent des nôtres.

En Allemagne il n'y a pas d'écoles que l'on puisse comparer à notre École Saint-Cyr. Les écoles techniques allemandes ressemblent à certains égards à notre *École polytechnique* et à notre *École centrale*, mais elles sont plus nombreuses et l'enseignement est plus spécialisé.

En terminant, je voudrais, en quelques mots, parler des réformes qu'il serait bon, je crois, d'introduire en France.

A mon avis, on devrait assurer une plus grande autonomie à l'école, développer l'institution des conférences et donner plus de liberté aux professeurs ; on pourrait les soumettre à une inspection moins rigoureuse, moins minutieuse.

M. Henri Blanc. Existe-t-il en Allemagne un organisme analogue à notre inspection générale ?

M. Dreyfus-Brisac. Il existe une inspection provinciale, beaucoup plus douce que notre inspection générale. La véritable inspection (en allemand *revision*) se fait au moment de l'examen de maturité, qui est présidé, nous l'avons dit, par un conseiller scolaire provincial. La province peut être comparée, jusqu'à un certain point, pour son étendue territoriale, à notre académie ; il y a en Prusse une grande décentralisation, c'est ce que je désire pour la France ; je voudrais que l'inspecteur fût en relations plus directes avec l'établissement, je voudrais moins de ces grandes inspections lointaines, qui effraient un peu, à mon avis, le personnel enseignant, quels que soient la valeur et les mérites particuliers et personnels des inspecteurs généraux.

Je voudrais qu'autant que possible les proviseurs fussent un peu plus jeunes, qu'ils fussent déchargés, en grande partie, du fardeau de l'internat ; je crois qu'on pourrait atteindre ce résultat si désirable, en leur adjoignant un personnel de professeurs chargé de l'internat et en ne leur laissant que la surveillance tout à fait supérieure.

Je voudrais d'autre part, — et c'est une des conséquences que je tire du système voisin, — qu'on inspectât d'une façon un peu plus régulière, un peu plus rigoureuse, les établissements libres. Si l'on veut y introduire certaines réformes relatives au baccalauréat, donner aux établissements d'enseignement secondaire certains droits, comme le désir en est exprimé par beaucoup de maîtres, je crois qu'il est nécessaire que l'État connaisse mieux l'enseignement libre, qu'il puisse le surveiller de plus près, exiger, au point de vue des méthodes, des programmes, du personnel, des conditions et des garanties qui actuellement font absolument défaut. Je me base sur l'exemple d'un pays voisin, fortement organisé, où l'inspectorat fonctionne d'une façon très sérieuse et très efficace. J'ai eu l'occasion de lire, avec les réserves commandées par la discrétion administrative, des rapports de *provinzialschulrathe* sur les établissements libres ; ils font remarquer les défauts, les lacunes de l'enseignement d'un professeur déterminé ; ils entrent dans les plus petits détails, aussi bien pour l'enseignement secondaire des garçons que pour l'enseignement secondaire des filles (1).

Dans ces conditions, on peut comprendre que, dans une certaine mesure, il soit possible en Allemagne, d'accorder à ces établissements libres certains droits au point de vue, soit du volontariat d'un an, soit des examens de fin d'études.

Si l'on voulait modifier les programmes du baccalauréat en France, cette réforme devrait consister, selon moi, à espacer davantage les deux séries d'épreuves ; il faudrait que la première fût subie plus tôt qu'aujourd'hui, par exemple, après la classe de seconde, et qu'elle n'eût pas beaucoup d'efficacité au point de vue de la carrière future, qu'elle aboutît à la délivrance d'un simple certificat d'études. On pourrait se montrer assez large, pour ce premier certificat, en ce qui concerne les établissements libres, soumis à une inspection régulière.

Mais la seconde épreuve devrait continuer à être subie devant les facultés (sur lesquelles elle pèserait moins lourdement) ,à la suite d'un enseignement de deux ou trois années, moitié classes, moitié cours, dont certaines matières seraient facultatives et où, par exemple, dans la section classique, on pourrait choisir entre

(1) Les écoles supérieures privées de jeunes filles (höhere Mädchenschulen) sont assez nombreuses en Prusse.

l'étude du grec et celle d'une seconde langue vivante.

Je voudrais que les pouvoirs du directeur sur les études elles-mêmes fussent plus grands, et que, dans leur choix, on tînt compte davantage des aptitudes pédagogiques.

Une dernière réforme me paraîtrait très utile, — je ne sais pas si le sujet était compris dans le questionnaire, — il vise l'*École normale supérieure*. L'École normale a rendu de très grands services aux études, mais je crois qu'avec le temps, elle s'est écartée un peu de son but principal et originaire ; je voudrais qu'on la ramenât à ses origines et qu'on l'invitât à être davantage un séminaire pédagogique ; je voudrais que l'enseignement qu'on y donne ne fût pas seulement un enseignement de matières, mais qu'il fût un enseignement d'art et de méthode, que la pédagogie y fût enseignée tant au point de vue pratique qu'au point de vue théorique ; à cet égard le plan d'études de l'École normale laisse fort à désirer.

Cet enseignement de la pédagogie est beaucoup plus développé dans les pays étrangers, notamment en Prusse. Avant de devenir maître auxiliaire, puis titulaire, au fur et à mesure des vacances, le futur professeur a dû faire dans les gymnases deux années de stage, l'une qui s'appelle la *Seminar Jahr*, l'année de séminaire (1), l'autre la *Probejahr*, l'année d'épreuve; on est sous l'autorité du directeur et de certains professeurs de l'établissement ; on fait d'abord, en leur présence et plus tard, avec plus de liberté, des leçons aux élèves du gymnase. Le directeur guide ainsi les premiers pas des futurs maîtres. Il leur fait part dans des conférences spéciales des trésors de son expérience professionnelle. L'administration supérieure, qui est tenue au courant de ces essais, peut écarter les candidats qui n'ont pas les aptitudes nécessaires, pour enseigner et encourager, au contraire, ceux qui montrent des dispositions particulières. Je crois que nous avons beaucoup à apprendre dans cette organisation.

A l'École normale supérieure, nous possédons un terrain tout préparé pour ces sortes d'études. Je voudrais que cet institut devînt une pépinière d'enseignement pédagogique ; et d'autre part, que les futurs professeurs de l'enseignement secondaire, dont les examens seraient d'ailleurs simplifiés par la suppression d'une partie de l'agrégation, fussent astreints à suivre, pendant un temps assez long, les cours de l'université.

M. le Président. Monsieur Dreyfus-Brisac, nous vous sommes reconnaissant d'avoir répondu à notre appel, et nous vous remercions de votre si instructive et si intéressante déposition.

(1) Il existe aussi des séminaires pédagogiques auprès des Universités, qui sont dirigés surtout d'après la méthode du philosophe Herbart.

Déposition de M. FOUQUÉ.

M. le Président. Monsieur Fouqué, vous êtes membre de l'Institut et professeur au Collège de France. Sur quel point désirez-vous être entendu ?

M. Fouqué. Sur la question de l'enseignement moderne.

Mais auparavant je voudrais répondre à une question que vous avez posée à la personne qui vient de déposer avant moi devant la Commission. Vous lui avez demandé si les résultats de l'enseignement des langues étrangères étaient meilleurs en Allemagne que chez nous. Je puis répondre à cette question étant en relations constantes avec les professeurs de minéralogie et de géologie de l'Allemagne et en correspondance avec eux. Je puis vous dire qu'ils nous sont supérieurs au point de vue de la connaissance des langues, qu'il n'y a pas un professeur allemand qui n'écrive et ne parle le français très couramment. Bien que je sache l'allemand, je suis obligé avec eux, de me contenter souvent du français, car ils parlent beaucoup mieux le français que je ne puis parler l'allemand.

Un professeur allemand questionné par moi sur la cause de cette supériorité des étrangers par rapport à nous m'a répondu que dans notre enseignement des langues modernes nous nous préoccupions trop de la partie grammaticale et

que nous négligions la pratique de la lecture et de la conversation.

Le préopinant a dit que la pédagogie était négligée à l'École normale. Je ne crois pas qu'elle y ait fait de grands progrès, mais on l'enseigne pratiquement d'une façon très efficace. En 3e année, on fait faire des leçons aux élèves, les professeurs y assistent, ils donnent des conseils, qui équivalent bien à la lecture des traités de pédagogie. Le grand avantage de cet enseignement pratique de l'École normale est dans la critique des camarades, critique extrêmement vive. Les camarades appelés à donner leur avis sur une leçon faite devant eux jugent très sévèrement et très minutieusement ce qu'ils ont entendu. Le prof sseur contrôle et discute les jugements qui ont été portés par les jeunes auditeurs.

Il y a là un enseignement pédagogique excellent.

J'arrive maintenant à la question de l'enseignement moderne.

La plupart des universitaires, en particulier mes collègues chargés de chaires de lettres au Collège de France, sont assez hostiles à l'enseignement moderne, et cela se comprend un peu. La direction nouvelle de l'enseignement les dérange dans leurs habitudes, dans leurs goûts.

Je crois, au contraire, par mon expérience personnelle, que l'enseignement moderne doit être encouragé, soutenu.

Quand j'ai voulu faire de la science, après ma sortie de l'École normale, bien que j'eusse reçu une éducation classique très solide, je me suis aperçu immédiatement de la lacune énorme qui existait dans mon instruction, je ne connaissais pas les langues étrangères. Je ne savais que ce qu'on apprend au lycée, ce qui était tout à fait insuffisant; j'ai sacrifié deux ou trois ans à apprendre l'anglais et l'allemand et à acquérir les notions suffisantes pour pouvoir déchiffrer les ouvrages scientifiques écrits dans quelques autres langues européennes. Le latin ayant cessé complètement de fonctionner comme langue scientifique universelle, il est impossible à un homme de science de se tenir au courant de ce qui se fait journellement dans la branche de science qu'il cultive, s'il ne peut lire les mémoires et les écrits périodiques écrits en langues étrangères aussitôt après leur publication. A plus forte raison il lui est interdit de prendre une part active aux discussions qui ont lieu dans les congrès scientifiques.

Entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne, quelle est la différence essentielle ?

De part et d'autre, on y cultive l'histoire et la géographie, les sciences, la littérature et la langue française ; la grande différence provient de ce que, d'un côté, on enseigne le latin, et de l'autre, les langues étrangères.

Je prétends — et je le répète — que, pour toute personne qui cultive les sciences, qui s'intéresse à leur étude, soit pour les enseigner, soit pour les appliquer, la connaissance des langues étrangères est absolument indispensable et, par conséquent, pour tous ceux-là l'enseignement moderne est préférable à l'enseignement classique.

Si j'avais un enfant, chez lequel je découvrisse des dispositions scientifiques un peu marquées, je n'hésiterais pas à l'envoyer tout de suite à l'enseignement moderne et non à l'enseignement classique.

Cependant, dans la plupart des cas, une décision de ce genre n'est pas possible; voici pourquoi : le baccalauréat classique permet seul d'aborder deux carrières capitales, le droit et la médecine ; or il n'y a pas de père de famille raisonnable qui, au début, lorsqu'il n'est pas absolument sûr de la vocation d'un enfant de dix ans, puisse hésiter dans le choix du genre d'enseignement où il doit l'engager; un des modes d'enseignement ouvrant toutes les carrières, l'autre fermant la porte des deux carrières libérales les plus fréquentées.

Pour moi, l'enseignement moderne est un enseignement d'avenir; c'est celui qui conduit véritablement aux sciences ; il a pour base la culture des langues étrangères qui est absolument indispensable à toute personne qui veut suivre une carrière scientifique.

Or cet enseignement moderne, dans les conditions actuelles, n'est pas viable. Son recrutement se fait principalement de la façon la plus fâcheuse parmi les fruits secs de l'enseignement classique. On n'en fera rien de profitable tant qu'on ne lui aura pas ouvert les portes du droit et de la médecine.

M. le Président. Si des jeunes gens avaient suivi l'enseignement moderne, seraient-ils aussi bien préparés au droit et à la médecine qu'ils le sont après avoir suivi l'enseignement classique?

M. Fouqué. Je suis docteur en médecine,

je connais donc les besoins de cette science et je puis affirmer que dans son étude jamais la connaissance du latin ne m'a rendu le moindre service; le grec m'a quelquefois été utile pour la connaissance des étymologies; les notions de langue grecque conduisant à ce but sont faciles à acquérir. Mais là encore j'ai trouvé que la connaissance des langues étrangères pouvait, à tous les points de vue, rendre les plus grands services.

M. le Président. Vous prêchez, par votre exemple, pour l'enseignement classique qui a été la base de votre éducation et, par votre discours, pour l'enseignement moderne. (*Sourires.*)

M. Fouqué. J'ai eu beaucoup de mal dans ma jeunesse à superposer dans mon cerveau l'enseignement moderne à l'enseignement classique. Il m'a fallu une grande ténacité et une puissance de travail que l'on ne peut raisonnablement exiger de tous les jeunes gens.

M. Marc Sauzet. C'est peut-être la préparation classique qui vous a donné cette ténacité?

M. Fouqué. L'enseignement classique ne m'a servi absolument à rien, et aujourd'hui encore, quand je dispose de quelques heures de loisir, je ne relis ni Virgile, ni Horace, mais quelque publication de littérature étrangère, actuelle et vivante.

Malgré les opinions catégoriques que je viens d'émettre, je ne suis aucunement l'ennemi des études classiques. Je crois que ces études gagneraient à avoir un programme plus circonscrit et un personnel d'élèves plus restreint.

D'ailleurs, je pense qu'au point de vue de l'accès au droit et à la médecine il serait facile de lever les critiques adressées à l'enseignement moderne relativement à l'absence actuelle du grec et du latin des programmes de cet enseignement.

On peut, en effet, organiser la classe de première moderne de manière à satisfaire tout le monde.

Le programme de l'enseignement moderne prévoit, pour la classe de première, huit heures de philosophie — ce qui est certainement exagéré, — de plus, il laisse je ne sais combien d'heures facultatives.

Ne pourrait-on pas prendre, sur ce temps, quatre heures facultatives pour les consacrer à l'enseignement du latin ou du grec, pour donner aux jeunes gens des notions de latin et de grec suffisant à la connaissance des étymologies médicales et permettant de lire les livres de droit romain?

Pour ceux qui ne se destineraient pas à ces carrières, les quatre heures d'étude dont je parle seraient employées facultativement d'autre façon.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur Fouqué, de votre déposition.

Déposition de M. DUCROCQ.

M. le Président. Monsieur Ducrocq, vous êtes professeur à la Faculté de droit de Paris; vous avez demandé à être entendu sur deux points.

Le premier vise la nécessité d'une constatation, en dehors des facultés de droit, de connaissances nécessaires à l'étude des sciences morales et politiques, enseignées dans ces Facultés.

Le second a trait à l'absence de nécessité des langues mortes pour la culture générale de l'esprit, en matière de droit.

Sur ce second point, vous vous séparez, je crois, de vos collègues

Nous vous demanderons de borner votre déposition aux deux points que vous indiquez, en la resserrant le plus possible, car nous avons déjà entendu un certain nombre de vos collègues sur ce sujet.

M. Ducrocq. Messieurs, je demande d'abord à la Commission la permission de lui signaler, à titre de document à consulter, une discussion de la Société d'économie politique de Paris en date du 5 mai 1894 et qui se trouve dans le *Bulletin* de cette Société, année 1894, page 71 à 96. Elle est très étendue, comme vous le voyez.

Cette séance a une importance particulière

à cause de l'initiative qu'y a prise un homme que vous avez tous connu et apprécié, M. Léon Say.

Il avait posé une question ainsi formulée : « Les faits qui se sont produits depuis quarante ans justifient-ils les conclusions du pamphlet de Bastiat : « Baccalauréat et socia- « lisme ? »

J'ai eu l'occasion de prendre acte de ce que la causerie de M. Léon Say ne fût pas intransigeante; mais la discussion qui suivit, et la rédaction définitive de son discours au *Bulletin*, prirent, au contraire, à l'encontre du baccalauréat, un caractère très intransigeant.

La suppression du baccalauréat était demandée, d'une façon à peu près générale par les membres de la Société ayant pris part à la discussion. L'idée dominante était même que Bastiat avait eu raison de rendre le baccalauréat responsable du socialisme de 1848 et Léon Say pensait lui-même que cette institution était encore responsable, en 1894, des progrès que cette doctrine avait faits depuis.

Je résistai à cette tendance ; je répondis à ces affirmations, cherchant à démontrer que, suivant moi, le baccalauréat n'encourait pas ces responsabilités.

M. le Président. Les raisons nous ont déjà été données sur ce sujet ; voulez-vous prendre le second point?

M. Ducrocq. Je soutins donc devant la Société d'économie politique, ces deux points qui font l'objet de ma thèse : d'abord, qu'il était nécessaire qu'en dehors des Facultés de droit, une constatation antérieure fût faite des connaissances utiles à l'étude des sciences enseignées dans les Facultés ; ensuite, qu'il était possible de comprendre que cette préparation donnât un développement de l'esprit et une culture générale suffisants, sans l'enseignement des langues de l'antiquité, grecque ou latine.

J'ajoutai que la situation de l'enseignement secondaire était bien différente, même en 1894, de ce qu'elle était en 1850, lorsqu'écrivait Frédéric Bastiat; puisqu'il y a eu, depuis, la création de baccalauréats divers, qu'il n'est plus vrai de dire que tous les esprits sont coulés dans un même moule et qu'en définitive, il y a le baccalauréat moderne à côté du baccalauréat classique; qu'au point de vue pratique, il suffit d'admettre aux études d'enseignement supérieur les jeunes gens pourvus du baccalauréat moderne, à la condition de faire certains remaniements au programme de cet enseignement moderne.

Ces jeunes gens pourraient devenir des licenciés en droit et des docteurs aussi utiles au pays que les bacheliers classiques.

Telles sont les conclusions que je soutins devant la Société d'économie politique à cette époque et qui sont toujours les miennes.

Je n'y fus pas moins considéré comme un affreux réactionnaire, parce que je maintenais la nécessité d'une constatation générale du niveau de la culture intellectuelle, avant d'admettre les jeunes gens à aborder les hautes études.

On ne tint pas compte du tout de ma demande de couronnement du baccalauréat nouveau, qui me fait au contraire considérer comme un révolutionnaire, sur ce point, par la majorité de mes collègues de la Faculté de droit.

En ce qui concerne le premier point, mes collègues de la Faculté de droit admettent, comme moi, la nécessité de cette constatation des connaissances nécessaires et d'une culture générale de l'esprit suffisamment élevée pour entrer aux Facultés de droit.

Cependant, il y a un côté de la question, sur lequel nous ne sommes pas d'accord.

Vous avez peut-être entre les mains, monsieur le Président, une délibération récente de la Faculté de droit.

M. le Président. Nous ne l'avons pas encore reçue.

M. Ducrocq. Elle sera probablement jointe à votre dossier.

L'état de ma santé ne m'a pas permis malheureusement, d'assister à cette délibération. La Faculté a été divisée : 11 contre 8, et si j'avais été présent, j'aurais été le neuvième dans cette forte minorité.

Voici ce que la Faculté a décidé sur ce point particulier :

« Il n'y a pas lieu d'exprimer un avis sur la manière dont doivent être constatées les connaissances qu'elle juge nécessaires pour entreprendre l'étude du droit. »

Si j'avais pu prendre part à la discussion, voici ce que j'aurais dit :

« Comment ! vous vous désintéressez ! Alors même qu'il y aurait différents types d'examens spéciaux à l'entrée des carrières ; alors même que l'on viendrait vous dire : « Un examen

« spécial suffit à l'entrée des carrières; vous « le ferez passer, vous, Facultés de droit, aux « élèves qui se présenteront à vous pour abor- « der vos études ! Vous vous assurerez vous- « mêmes qu'ils sont prêts! »

« Nous avons un intérêt de premier ordre à affirmer que c'est impraticable, impossible. Nous ne devons donc pas nous désintéresser de ce premier point. Nous devons, au contraire, affirmer nos idées. »

Cette culture générale, ce n'est pas dans le milieu d'études où nous vivons que nous pouvons nous en assurer; ce n'est pas à nous qu'il convient d'interroger les élèves sur la littérature, sur l'histoire, sur la philosophie, et nous avons grand intérêt à savoir comment cette constatation de cûlture générale sera faite.

A cet égard, mon sentiment est celui-ci :

Il s'agit d'un grade à conférer, qui est le point de départ des autres, qu'on le nomme baccalauréat ou non, peu importe. Par conséquent, il faut appliquer le principe de la collation des grades, et cette prérogative appartient à l'État; en son nom, les Facultés délivrent les certificats d'aptitude; le ministère décerne les diplômes conférant les grades.

Nous avons un intérêt particulier à ce que ces principes soient maintenus; à ce que ce soient nos collègues des Facultés des lettres qui, en définitive, restent saisis de cette importante attribution.

J'ajouterai qu'il n'est pas plus amusant pour nous que pour eux de faire passer des examens; mais il y va des intérêts et des droits de l'État.

M. le Président. Veuillez passer au second point, monsieur Ducrocq.

M. Ducrocq. J'y arrive maintenant; il est, en effet, capital :

« Est-il possible d'atteindre un niveau suffisamment élevé de culture générale sans la connaissance des langues de l'antiquité grecque et romaine? »

Je ne dis pas « sans la connaissance de l'histoire politique et littéraire des peuples grecs et romains »; je considère, au contraire, que c'est essentiel. Il ne s'agit pas non plus de porter la main sur l'enseignement classique; l'État doit toujours donner cet enseignement classique. Seulement, la question qui se pose est celle-ci : « Est-il équitable, est-il exact et, en même temps, est-il conforme aux intérêts de la société, de dire qu'un étudiant ne sera admis à faire des études de droit, à devenir licencié ou docteur en droit, à aborder les carrières auxquelles mènent ces diplômes, qu'autant qu'il justifiera — en admettant même que les examens en justifient — de la connaissance des langues grecque et latine? »

Voilà ce que je ne puis pas admettre. C'est aussi l'opinion d'une minorité dans la Faculté de droit de Paris; mais elle est ici beaucoup moins forte, sauf toutefois en ce qui concerne le grec. Par onze voix contre une, la Faculté s'est prononcée contre cette prétendue utilité de la connaissance du grec pour les études de droit; je n'en parle donc pas. Mais, pour la langue latine, la majorité a été formidable — et c'est à ce point de vue que je puis être considéré comme un révolutionnaire, — car la Faculté a décidé, par dix-huit voix contre trois, qu'il était nécessaire de savoir le latin pour faire son droit.

Il faut dire qu'il y avait d'autres dissidents, qui, comme moi, n'assistaient pas à la délibération — l'un d'eux notamment avait pris part à la discussion dans un sens opposé, mais il avait été obligé de partir avant le vote, — de sorte qu'en glanant un peu, nous sommes au moins une demi-douzaine, formant la minorité, à la Faculté de droit de Paris. Parmi nos collègues de province, mon opinion compte beaucoup plus de représentants.

Dans tous les cas, j'estime personnellement que nos étudiants peuvent aspirer avec succès à la licence et au doctorat en droit, indépendamment de la connaissance de la langue latine.

M. le Président. Vous n'enseignez pas le droit romain, monsieur Ducrocq!

M. Ducrocq. Je vais en parler; du reste, c'est, à mon avis, une illusion, que de penser que les bacheliers de l'enseignement classique connaissent, par le fait de leur diplôme, la langue latine.

C'est une très grave erreur.

Vous dominez, en ce moment, messieurs, une lutte qui est vieille de plusieurs siècles.

Dans le courant même de ce XIXe siècle, il y a cinquante ou soixante ans, on se servait encore de la langue latine, pour les leçons, les argumentations dans les concours des chaires des Facultés de droit.

Je me permettrai, à cet égard, un souvenir. Un ancien professeur de droit commercial de la Faculté de Paris, M. Bravard-Verrière,

pensait que la langue latine n'était pas aussi nécessaire pour les études de droit qu'on le prétendait alors, et il était d'avis qu'elle devait disparaître des épreuves des concours de droit, même pour les professeurs. Alors qu'il était juge d'un de ces concours, il s'était amusé à recueillir tous les solécismes et tous les barbarismes commis par les candidats et les avait publiés, pendant le concours même, dans une revue qui était, je crois, la *Thémis*. Il avait eu soin d'écrire que « les concurrents qui se reconnaîtraient ne devaient pas être inquiets ; qu'il en était pour le savoir desquels il avait la plus grande estime; qu'il avait simplement entendu leur venir en aide et montrer qu'il était absurde d'exiger de pareilles épreuves » ; et elles ont en effet disparu.

Je sais bien qu'on dit que cette connaissance de la langue latine est indispensable au professeur qui doit en justifier. Mais il ne s'agit pas ici des professeurs; il est question des élèves et l'on pense que le baccalauréat classique les met à même de savoir le latin. C'est une pure illusion et en dépit du diplôme de baccalauréat classique, je soutiens que c'est le contraire qui est vrai.

Maintenant, il faut envisager la question spéciale du droit romain.

Je connais les préoccupations de mes très savants collègues, chargés de cet enseignement. Ils disent: « Comment ferons-nous, si l'on supprime le latin, pour expliquer les textes de droit romain devant un auditoire qui sera autorisé à ne pas connaître la langue latine ? »

Voici ma réponse.

D'abord, il en s'agit pas de supprimer le baccalauréat classique; selon ma manière de voir, vous aurez toujours des élèves qui auront fait des études de latinité. Par contre, vous en auriez d'autres qui n'en auront pas fait. L'explication des textes, pour cette partie de l'auditoire, pourra être suivie, comme pour ceux nantis du baccalauréat classique.

Voyons! l'enseignement du droit, dans ces dernières années, a pris un développement considérable et, à ce point de vue, M. le Président connaît la question mieux que personne. Il a été le président d'une Société dont j'ai l'honneur de faire partie très modestement, et qui a rendu les plus grands services à la science du droit ; je veux parler de la Société de législation comparée.

Depuis vingt-cinq ans, nous faisons presque tous, tant dans nos ouvrages que dans nos leçons, la comparaison de la législation française avec celles des autres pays, surtout des principaux États. Avons-nous besoin pour cette étude, de la connaissance des langues étrangères? Non. En dehors de quelques érudits qui savent certaines langues, beaucoup ne connaissent que le français. Cependant, nous sommes à même de faire cette comparaison d'une façon très complète au point de vue juridique.

La Société de législation comparée rend l'immense service de publier chaque année un annuaire donnant les traductions des diverses lois étrangères, et, c'est au moyen de ces traductions, qu'écrivains et professeurs font de la législation comparée. Nos élèves peuvent ainsi profiter de notre enseignement et nous suivre dans cette voie qui a été ouverte, en définitive, par la Société de législation comparée, bien que les élèves et les professeurs eux-mêmes ne connaissent pas et ne puissent pas connaître toutes ces langues étrangères.

On pourra donc procéder de la même façon pour le droit romain.

D'ailleurs, le professeur lui-même n'est-il pas obligé, en expliquant le texte latin, d'en donner la traduction?

Il ne peut pas faire autrement, puisqu'il professe son cours en langue française, ce qui n'avait pas lieu jadis. Je veux bien admettre que la connaissance du latin peut conférer à celui qui la possède une certaine supériorité pour suivre un cours de droit romain, mais on ne peut pas dire avec vérité que cette connaissance de la langue latine soit indispensable, même pour suivre les cours de droit romain.

Ces cours sont d'ailleurs en petit nombre dans les Facultés de droit, et il n'est pas possible de dire que les étudiants non pourvus du baccalauréat classique ne profiteront pas de l'enseignement qui est donné dans ces cours eux-mêmes.

Il me semble que le contraire est vrai et qu'il y a exagération dans la préoccupation de nos romanistes qui voient avec frayeur l'introduction, dans les Facultés de droit, des diplômes du baccalauréat moderne même remanié.

C'est après un remaniement du programme de l'enseignement moderne, avec moins de

sciences, plus d'histoire et de philosophie, que je demande l'assimilation des deux types de diplômes, pour permettre l'accès à la Faculté de droit.

J'ajouterai encore ceci :

Les Facultés de droit ne sont plus du tout ce qu'elles étaient au temps de ma jeunesse et même à l'époque où mon collègue et ami, M. Sauzet, membre de la Commission, était étudiant.

La transformation est considérable.

Ainsi, que voyez-vous sur l'affiche des cours de l'année scolaire actuelle 1898-1899 de la Faculté de droit de Paris? Vous remarquez quarante-quatre cours. Il y en a d'annuels, il en est aussi de semestriels; les uns sont obligatoires, d'autres sont facultatifs. Sur ces quarante-quatre cours, pour quel chiffre figurent les cours de droit romain? Car c'est la question : Le droit romain doit-il faire la loi? Est-il la partie dominante de l'enseignement de nos Facultés?

Non, messieurs; et, en effet, il n'y a que sept cours de droit romain sur l'ensemble des quarante-quatre cours de l'année scolaire actuelle. Voilà la proportion : comme vous le voyez, le droit romain occupe dans nos Facultés, une place relativement restreinte.

M. le Président. C'est une question de majorité ou de minorité!

M. Ducrocq. Donc les études préalables à l'entrée dans les Facultés de droit ne doivent pas être subordonnées à une seule branche, aussi restreinte, de l'enseignement de ces Facultés. Pour moi, depuis quarante ans que j'enseigne le droit administratif, je n'ai jamais eu besoin de recourir au droit romain.

Nous avons eu en province un ancien collègue qui a écrit deux volumes intéressants sur le droit administratif romain; mais c'est là de l'archéologie du droit romain, et il est, en définitive, absolument inutile, et pour l'enseignement, et pour l'étude des lois administratives françaises, de connaître la langue latine.

Cela n'est pas douteux, et ce qui est vrai pour le droit administratif, est aussi exact pour un grand nombre d'enseignements juridiques.

Pour la licence, sur vingt cours, il y a quatre cours de droit romain, seize autres cours traitent de sujets étrangers à cet enseignement. Encore faut-il remarquer que, parmi les quatre cours de droit romain, deux représentent un cours dédoublé en raison du grand nombre des élèves de première année.

Pour le doctorat qui comprend deux types, le doctorat ès sciences politiques et économiques et le doctorat ès sciences juridiques, il y a vingt-deux cours. Le premier doctorat ne comprend pas un seul cours de droit romain; le second en comporte trois.

Telle est la situation.

Même pour suivre les cours de droit civil, nos étudiants n'ont aucun besoin de connaître la langue latine, et le droit romain n'y occupe qu'une place de plus en plus restreinte.

En voici la preuve :

L'agrégation des Facultés de droit a été divisée en quatre branches : l'agrégation de droit privé — là, les agrégés de droit civil sont autorisés à ne subir, pour être professeurs, aucune épreuve de droit romain. C'est la preuve annoncée; c'est la question actuelle résolue en partie! — Ensuite il y a l'agrégation de droit public (droit administratif, droit constitutionnel, droit des gens); puis l'agrégation des sciences économiques; enfin l'agrégation d'histoire du droit. C'est dans cette dernière seulement que le droit romain trouve sa place. Je suis donc autorisé à dire : le droit romain n'est plus, d'après les règlements mêmes des Facultés de droit, ce qu'il était jadis; cet enseignement n'est qu'une branche de l'histoire du droit.

Comment veut-on alors que tout soit subordonné, au point de vue de l'entrée dans nos Facultés et de l'accès aux carrières, à l'étude de la langue latine dans l'enseignement secondaire? C'est en contradiction avec l'organisation des Facultés de droit dans leur état actuel.

Au doctorat ès sciences politiques et économiques, il n'y a pas une épreuve ni un cours de droit romain. Ce fait n'est-il pas en contradiction directe avec la prétention que je combats, et qui, vous le voyez, vient de l'ancienne idée: partout la langue latine. Elle lutte pour sa dernière application forcée; il ne s'agit pas en effet de la faire disparaître, il s'agit de mettre les deux baccalauréats sur la même ligne au point de vue de l'entrée dans les Facultés de droit.

J'avais un scrupule. Voici une note que je viens de demander au Ministère de l'Instruction publique, avec l'autorisation de m'en servir et de vous la remettre.

J'ai l'honneur de faire partie de différents comités du Ministère de l'Instruction publique, notamment du comité de l'enseignement public, qui est subdivisé en autant de sections qu'il y a de branches de l'enseignement. C'est, bien entendu, de la section de l'enseignement du Droit que j'ai l'honneur de faire partie.

J'appelle toute l'attention de la Commission sur ce point, qui peut-être ne lui a pas été signalé, et sur lequel elle pourra demander des statistiques plus étendues que les renseignements sommaires que je lui apporte.

M. le Président. Il s'agit des dispenses? M. Lyon-Caen nous en a entretenus.

M. Ducrocq. — J'en tire peut-être d'autres arguments. J'ai demandé des chiffres; voici ceux qui viennent de m'être donnés, après un examen très rapide, pour 1898: il y a eu 136 dispenses, 69 pour Paris et 67 pour les départements. Vous pourriez demander les chiffres pendant une période décennale, et nous raisonnerions alors sur un chiffre total de 1.300 à 1.500 étudiants en droit dispensés de la production du diplôme du baccalauréat classique.

Que sont ces dispensés? L'argument est très précis. Ce sont des étudiants qui ont été admis à prendre des inscriptions de droit sans avoir fait des études de langue latine, ou qui en ont fait très peu, qui ont tout au plus le baccalauréat ès sciences. En effet la règle est bien qu'on ne peut faire d'études de droit, prendre sa première inscription qu'en justifiant du baccalauréat classique ès lettres ; le baccalauréat ès sciences est insuffisant; le baccalauréat moderne également. Mais le Ministre est autorisé à accorder des dispenses, c'est-à-dire à permettre à des jeunes gens qui n'ont pas fait les études classiques de latin de prendre inscription. Cette autorisation est accordée sur une échelle assez importante, puisque 136 autorisations ont été données dans la seule année 1898, qui n'a rien d'exceptionnel.

Le comité dont j'ai l'honneur de faire partie avec MM. Lyon-Caen, Glasson, avec notre doyen, etc., participe à la jurisprudence qui a été créée, car nous ne donnons que des avis, et le Ministre n'est pas tenu de les suivre. En principe il veut bien les suivre; cette jurisprudence, c'est donc nous qui l'avons proposée. Avant de nous consulter, le Ministre consulte les Facultés de droit et les recteurs.

Je ne sais pas si l'on vous a dit qu'il y a des Facultés de droit qui sont tellement imbues de l'idée que je vous apporte, que systématiquement elles disent toujours: Le pétitionnaire justifie de son baccalauréat ès sciences, cela nous suffit; nous donnons un avis favorable. La Faculté de Toulouse n'y manque jamais, et, si je ne me trompe, la Faculté de Rennes ou de Caen en fait autant; d'autres encore. Le comité ne croit pas devoir entrer dans cette voie: il y a un règlement, nous devons donner un avis, en tenant compte de ce règlement; nous ne nous contentons pas du diplôme, soit de l'enseignement moderne, parce que la loi ne le permet pas, soit du baccalauréat ès sciences; nous demandons quelque chose de plus: toujours l'idée d'une ouverture générale de l'esprit. Est-ce au grec, au latin que nous la demandons? Non, puisque ces candidats n'ont pas le diplôme du baccalauréat classique; c'est à d'autres signes que nous nous attachons, nécessairement étrangers à la connaissance des langues grecque et latine.

Les étudiants en droit peuvent donc s'en passer. C'est la démonstration qu'en définitive cette ouverture de l'esprit peut être faite en dehors de la connaissance de la langue latine. Toutes les fois qu'il s'agit d'un officier sortant de Saint-Cyr, le Ministre ne nous consulte plus, tant notre jurisprudence est formelle; nous donnons toujours des avis favorables; dès lors le Ministre accorde la dispense sans nous consulter. Dans d'autres fonctions il en est de même. Par exemple, pour les receveurs de l'enregistrement. Nous sommes assez rigoureux; l'examen de surnuméraire subi avec succès ne nous suffit pas; nous n'accordons l'avis favorable à l'autorisation qu'aux receveurs. Cette pratique a des inconvénients, puisque, pendant qu'ils font leur stage, ces fonctionnaires ont plus de loisirs et moins de responsabilité, et pourraient mieux faire leurs études de droit. Nous sommes obligés à ce système par la législation actuelle, qui, sur ce point, même en matière de dispenses, mène à des résultats qui ne sont pas logiques. Nous donnons, à plus forte raison, un avis favorable aux demandes de dispense des jeunes gens sortis de l'Ecole polytechnique entrés ou non dans les services publics. Nous donnons même cet avis favorable à des jeunes gens qui ne sont pas entrés dans cette école, mais qui ont été admissibles, en distinguant entre l'admissibilité du premier et du second degré, parce que nous voyons la preuve d'une ouverture plus grande de l'esprit.

Est-ce le latin qui la donne? Pas du tout. De même pour les candidats admissibles à l'École de Saint-Cyr et qui n'y ont pas été admis. Pour les élèves de l'École centrale nous ne nous contentons pas de l'entrée à l'école, il faut, en général, qu'ils aient subi l'épreuve de sortie. Il en est beaucoup pour lesquels en effet il est utile d'être licencié en droit, de faire des études de droit. Mais lorsque les élèves de l'École Centrale ont subi avec succès leurs examens de sortie, qui ne comportent aucune épreuve de latinité, le Comité donne toujours un avis favorable.

Il est même arrivé que des autorisations ont été accordées à des juges de paix et à des titulaires d'emplois administratifs ne possédant aucun diplôme.

Tous ces dispensés font leur droit bien qu'ayant peu ou point étudié le latin. Donc les bacheliers de l'enseignement moderne modifié pourraient en faire autant.

M. le Président. Personne n'a plus de questions à poser à M. Ducrocq?

Monsieur Ducrocq, nous vous remercions de votre déposition.

Séance du mardi 21 *février* 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT.

Déposition de M. BOUCHARD.

M. le Président. La Commission avait adressé une convocation à M. Bouchard, professeur à la Faculté de médecine et membre de l'Institut. M. Bouchard retenu loin de Paris par le soin de sa santé a bien voulu m'adresser une déposition écrite dont je m'empresse de donner connaissance à la Commission.

DÉPOSITION DE M. BOUCHARD.

I

Enseignement primaire et enseignement supérieur.

Il y a quelque chose d'irréductible, un minimum de savoir que tout homme doit posséder, que tout enfant doit acquérir, que toute famille doit procurer à l'enfant, dont l'État a le droit et le devoir de surveiller et de vérifier l'acquisition, que l'État a le droit et le devoir de procurer à l'enfant si la famille est absente, indigne ou incapable. Ce minimum de savoir, c'est *lire* et *écrire*. Il faut du temps pour apprendre à lire et à écrire et pendant ce temps l'enfant peut apprendre aussi autre chose : compter, par exemple, connaître son pays et ses institutions. Si en deux ans ou en trois ans, il a appris à lire et à écrire, s'il sait appliquer les quatre règles, s'il possède quelques notions de géographie élémentaire et d'histoire contemporaine, s'il n'est pas resté étranger à la morale et à quelques rudiments de législation, s'il connaît ses devoirs et leurs sanctions, ses droits et leurs garanties, il aura reçu de *l'enseignement primaire élémentaire* le bienfait qui lui permettra d'être un homme et un citoyen, qui l'affranchira et qui le séparera, comme par un abîme, de l'illettré.

Rien ne s'oppose à partir de ce moment, à ce qu'il entre à la ferme ou à l'atelier ou à la boutique pour y rendre quelques services et pour y gagner sa vie.

Si la misère est moins pressante, si les ressources de la famille permettent de retarder le jour où le travail de l'enfant sera rémunéré, il entre en apprentissage ou à l'école professionnelle. Il en sort, non plus comme tout à l'heure homme de peine ou journalier, mais artisan ou employé dans l'agriculture, dans l'industrie, dans le commerce.

Si les ressources de la famille sont plus grandes, il n'aborde pas encore l'étude et la pratique d'une profession. Il augmente le champ de ses connaissances, apprend la géométrie, le dessin linéaire, la tenue des livres, quelques notions de physique, de chimie, d'histoire naturelle, de législation commerciale, industrielle et agricole, d'économie poli-

tique, de géographie; on lui enseigne, avec une langue étrangère, les ressources et les besoins des autres peuples. Il apprend cela s'il suit *l'enseignement primaire supérieur* ou *l'enseignement spécial*. Ces enseignements donnent au pays les hommes qui, suivant la profession qu'ils choisiront ensuite, seront les contremaîtres dans l'industrie, les chefs de culture dans les professions agricoles, les comptables et les voyageurs dans le commerce.

Il faut à une société les journaliers et les hommes de peine, les laboureurs, les artisans et les employés, les contremaîtres et les comptables, il faut aussi les chefs de toutes les grandes entreprises agricoles, industrielles, commerciales, les financiers, les ingénieurs, les armateurs, les promoteurs d'entreprises coloniales; il faut les médecins, les administrateurs, les fonctionnaires des divers ordres, les diplomates, les hommes qui serviront le pays en concourant à la législation et à la justice, en préparant la défense sur terre et sur mer, et ceux qui donneront l'enseignement et ceux qui se consacreront au sacerdoce. Il faut également les hommes de science, ceux qui font les découvertes et ceux aussi qui trouvent les applications pratiques des découvertes, et ceux qui relient le présent au passé par les recherches historiques, archéologiques, linguistiques, par l'étude des littératures successives, et ceux qui réfléchissent sur les sciences cultivées par les autres. Il faut enfin — non qu'on doive les solliciter, encore ne faut-il pas les étouffer, il faut les littérateurs, les poètes, les artistes qui ne sont pas à dédaigner dans les sociétés modernes où l'on meurt faute d'idéal, qui sont la parure des démocraties, qui font rayonner au dehors l'âme de la patrie à laquelle ils donnent le monde pour client dans le domaine de l'idée, puis par surcroît dans le domaine des intérêts matériels; qui lui causent au contraire un dommage moral profond, si faute d'instruction et d'éducation leur talent n'est employé qu'au scandale. Je voudrais encore nommer les *inutiles*, ces hommes auxquels le travail de leurs parents a fait des loisirs et qui se dispensent d'aborder l'une des fonctions sociales; dangereux s'il est oisif, le *jeune homme qui ne fait rien* trouve son emploi dans la société s'il est cultivé et s'il s'intéresse aux choses de l'art ou de l'esprit, aux entreprises scientifiques, aux explorations que d'autres accomplissent.

Les hommes qui se rangent dans les diverses catégories que je viens d'énumérer, exercent une action qui s'étend plus ou moins loin en dehors d'eux, ils constituent ce qu'on appelait les classes dirigeantes; et s'ils n'ont pas une importance que le nombre ne saurait leur conférer, ils gardent pourtant une influence directrice qu'ils doivent à leur situation ou à leur fonction, qu'ils doivent surtout à leur intelligence et à leur valeur personnelle.

Leur fonction, ils y accèdent grâce à une préparation spéciale, à des études qui varient suivant le rôle social qu'ils sont appelés à remplir. Ils y sont préparés par les écoles supérieures du commerce, par les instituts agricoles, par le conservatoire des arts et métiers, par les cours de science politique et économique, par les Facultés de droit, de médecine, des sciences, des lettres, par les écoles normale, polytechnique, centrale, militaire, navale, par les séminaires et par les Facultés de théologie, par les diverses institutions consacrées aux beaux-arts. C'est *l'enseignement supérieur* qui est aidé ou suppléé par la méditation et par le travail solitaire. Ce haut enseignement est, suivant les cas, scientifique, esthétique, moral, ce qui ne l'empêche pas d'être le plus souvent professionnel; il est toujours spécial.

II

Enseignement secondaire.

Ces études spéciales supérieures donnent à chacun de ceux qui les poursuivent une valeur par laquelle il se distingue des autres; mais cette valeur serait singulièrement restreinte si elle n'avait en même temps pour fondement une éducation soignée et une instruction générale solide. L'industriel, le fonctionnaire, le magistrat, l'officier, le médecin, le prêtre resteraient certainement médiocres, chacun dans son emploi, s'ils n'avaient appris que les procédés de la fabrication et les exigences de la consommation, ou le droit administratif, ou la législation, ou l'art militaire, ou la médecine ou la théologie. Et en dehors de leurs fonctions ils n'exerceraient sur leurs concitoyens qu'une influence incertaine ou médiocre. Or, ils exercent forcément une influence; il est désirable que cette influence soit grande et salutaire. Il faut pour cela, culture, intelligence, moralité, ce que se pro-

posaient de conférer les ***humanités***. C'est ce qu'il faut demander à ***l'enseignement secondaire***, enseignement commun mais non nécessairement uniforme qui façonne les hommes, qui leur permet d'aborder la préparation spéciale aux fonctions supérieures et qui, dans ces fonctions et hors d'elles, leur permettra d'exercer leur action, soit spéciale soit générale, au profit de leurs concitoyens, — leur action générale surtout.

Les démocraties, dit-on, sont jalouses; ce qui est supérieur leur porte ombrage, elles craignent que l'influence dégénère en domination. L'influence qui appartient, qu'on le veuille ou non, à ceux qui sont investis de ces diverses fonctions, la supériorité qui résulte pour eux de leur fonction même mais surtout de l'intelligence, du travail, de la persévérance qui leur ont permis de s'élever à cette fonction, cette influence, cette supériorité n'ont rien qui puisse éveiller les craintes. Je n'esquive pas les exemples brûlants. L'officier commande au camp ou à la caserne; il exerce aussi sur le civil une influence qu'on ne croyait pas aussi grande. Son exemple, son silence plus que sa parole enseignent l'honneur, le renoncement, le sacrifice; mais les sentiments chevaleresques dégénèrent en donquichottisme quand ils ne sont pas guidés ou contenus par la connaissance de ce qui est obligatoire et de ce qui est possible; il est bon qu'un grain de sagesse tempère l'abnégation. Le magistrat dont l'action n'est pas emprisonnée dans l'enceinte du prétoire a mille occasions de faire entendre la parole de sagesse : il fait comprendre qu'on ne doit sacrifier son droit qu'à bon escient, qu'il est honorable de protéger ses intérêts, et que ceux-là méritent d'être traités avec considération qui savent défendre leur droit, quelque modeste qu'il puisse être. Le prêtre répand les préceptes d'une morale qui est la nôtre à quelque confession que nous appartenions; les sources et les sanctions de cette morale sont pour lui d'ordre surnaturel: une loi a été révélée, elle doit être obéie. On ne pourrait pousser trop loin cet esprit d'obéissance sans aboutir à un péril. Le médecin va partout où passe le prêtre, il dit son mot sur bien des questions qui ne sont pas médicales, il préconise la même morale que le prêtre, mais en invoquant d'autres raisons. Ce qui fait que les supériorités ne sont pas à craindre, c'est qu'elles sont multiples et diverses. Une caste directrice pourrait être tyrannique ; l'ensemble des supériorités accomplit une série d'efforts dont la résultante est favorable et où chacun corrige ce que les autres peuvent avoir d'excessif et de périlleux.

A tous ces hommes qui, dans les fonctions supérieures exerceront une action directrice désirable, il faut en dehors de l'enseignement supérieur et avant lui, une préparation à la vie qu'on ne trouvera pas dans l'enseignement primaire, même dans l'enseignement primaire supérieur, même dans l'enseignement spécial. Il faut l'enseignement secondaire qui est ou qui doit être de tout autre nature.

III

But et moyens d'action de l'enseignement secondaire.

L'enseignement primaire comme l'enseignement supérieur sont de leur nature ***utilitaires***. On apprend à lire, à écrire, à compter; parce que lire, écrire, compter sont d'un usage quotidien indispensable. On étudie le droit et la jurisprudence si l'on désire être avocat ou juge, parce que ces fonctions ne sont que l'application de ces notions, de même le médecin s'exerce au diagnostic et à la thérapeutique.

Utilitaire ne doit pas être pris dans le sens des avantages temporels que l'instruction peut procurer: j'entends que les notions que cette instruction procure sont immédiatement applicables ou utilisables; c'est ainsi que pour l'astronome l'étude de la mécanique céleste est une étude utilitaire. Le propre de l'enseignement secondaire est de n'être pas utilitaire ou de ne l'être qu'accessoirement.

Quand nous faisions des thèmes grecs ou des vers latins, nous savions que nous n'écririons jamais en grec et qu'il ne nous viendrait pas à l'esprit de rivaliser avec les poètes de Rome.

Pour quelques-uns, ces exercices étaient d'ordre utilitaire, pour ceux qui se destinaient à l'enseignement des langues mortes. Je pense qu'ils étaient utiles pour tous, mais on a pu se demander si le profit valait la peine.

Ce qu'on demande surtout à l'enseignement secondaire, c'est de préparer des hommes, de former des caractères, d'élever la moralité de l'enfant, de lui faire entrevoir un idéal, d'affiner son goût, de développer ses facultés intellectuelles, de lui apprendre à les utiliser de

lui donner une méthode. Il sait déjà lire et écrire, on lui apprend à bien lire et à bien écrire, à bien parler, à goûter ce qui est bien dit, à apprécier les belles paroles surtout quand elles expriment de belles pensées et de beaux sentiments. Car la culture esthétique doit marcher de pair avec la culture morale. On n'inculque pas la morale par des préceptes; on ne l'introduit pas, ou on ne l'introduit plus guère dans la conduite des hommes par la perspective des peines ou des récompenses. Pour que l'homme, s'il n'est pas guidé par une haute philosophie et par un sentiment altruiste très élevé, prenne spontanément la résolution d'incliner ses satisfactions et son avantage personnel devant l'intérêt général, il faut que dès l'enfance on lui ait fait, par une longue pratique maintenue par une incessante surveillance, une habitude de ce sacrifice. Il faut qu'on l'y ait amené aussi insensiblement par l'imitation. Mais on n'imite bien que ceux qu'on aime et on arrive à aimer ceux qu'on imite. La vie de famille est la source principale de la moralité; mais l'école lui peut venir en aide et peut la suppléer en faisant passer sous les yeux de l'enfant des exemples fournis par d'autres que par le père ou par la mère. Ce n'était pas sans être guidé par de semblables idées qu'on plaçait entre les mains des enfants ces livres où ils commençaient à apprendre le latin, le *Selectœ*, le *de Viris*, et où ils se familiarisaient en même temps avec les actions héroïques de courage, d'endurance, de dévouement. Sans négliger les exemples héroïques, ou trouverait facilement dans nos littératures modernes des exemples de bonté et autres vertus plus modestes. Une habitude tendait à s'introduire dans l'enseignement classique quand j'étudiais, habitude qui s'est développée, je crois : c'était l'usage des lectures libres faites par le professeur ou par un élève pour couper une trop longue contention d'esprit ou pour remplir un de ces vides qui se produisent parfois. Pour ces lectures, je me demande si l'on ne se laisse pas guider aujourd'hui trop exclusivement par l'intérêt esthétique.

Il y a aussi les livres de prix dont le choix doit s'inspirer également du besoin de procurer un agrément en même temps qu'on donne, sous une forme attrayante, des exemples de moralité.

Il y avait autrefois de ces livres de prix qui mettaient en jeu des enfants dont les leçons de moralité étaient surtout bien accueillis par les enfants. C'était *les Enfants célèbres, le Mérite des Enfants*, etc. On doit faire mieux aujourd'hui. Je ne sais pas si on fait dans un meilleur esprit. Ce que je voudrais, c'est que tout élève en partant en vacances pût emporter un de ces livres d'utilité morale et d'agréable lecture. Les lauréats, s'il faut garder des lauréats, auraient le privilège du nombre des volumes et du luxe des éditions. Toute la littérature ancienne et moderne peut servir à former le goût, et dans l'ensemble des œuvres éminentes, on ne sera pas embarrassé pour choisir celles qui peuvent élever aussi le sentiment moral.

L'étude des littératures et plus spécialement l'étude des langues, si par certains côtés elles aident à former le goût et la moralité, développent aussi l'intelligence. Cette gymnastique de la pensée qui dégage l'idée des voiles sous lesquels elle est cachée, qui, fragment par fragment, la saisit dans une langue et la reconstitue dans une autre, qui, par une série d'analyses et de synthèses changeant l'expression, reproduit l'idée sous des formes diverses, ce n'est pas un vain jeu de grammairien ou de rhéteur, c'est un exercice qui augmente la puissance, la souplesse, l'agilité de l'esprit. C'est le secret de l'influence du thème et de la version sur le développement de l'intelligence. On admire que pendant six années on s'obstine dans nos lycées à exercer les élèves à la traduction, à l'analyse du grec et du latin, alors qu'après tant de temps et tant d'efforts, ils ne peuvent que déchiffrer péniblement quelques lignes de grec et qu'ils n'arrivent pas à lire couramment les auteurs latins. Je ne dis pas qu'il n'y a pas eu quelque gaspillage de temps et d'efforts, mais tout n'a pas été perdu. L'élève ne saura ni le grec ni le latin, mais il saura penser, il saura manier l'outil le plus précieux, la faculté de penser. Le bénéfice de l'étude d'une langue n'est pas toujours dans la possession de cette langue; il est aussi dans l'assouplissement de l'esprit. L'étude des langues est éducatrice, l'étude de toutes les langues, du latin plus que des autres langues mortes, de l'allemand plus que des autres langues vivantes, au moins pour nous Français.

L'éducation de l'intelligence se fait par d'autres moyens. Ce n'est guère par les préceptes de l'École qu'on se forme au raisonnement. C'est en raisonnant qu'on apprend à rai-

sonner. La meilleure discipline à ce point de vue est l'étude des mathématiques, qui ne prêtent pas à l'à peu près, qui de données précises mènent à des conclusions absolues. Là encore on se demande à quoi il peut être utile d'enseigner l'algèbre ou la trigonométrie à un futur avocat ou à un candidat aux fonctions consulaires. L'utilité, c'est que cette étude les a rompus à l'abstraction et à l'analyse et les habitue à la rigueur du raisonnement. Ce n'est pas que les mathématiques n'aient leur utilité pratique, immédiate. On en a besoin dans toutes les circonstances de la vie, et c'est pour cela qu'on en enseigne un minimum dans les écoles primaires.

Mais voyez quelle différence dans la méthode. L'enseignement primaire, qui vise par-dessus tout les besoins immédiats, qui est utilitaire, apprend à faire des additions, des soustractions, etc ; elle donne les formules à l'aide desquelles on peut calculer la surface d'un triangle ou d'un cercle, mesurer le volume d'un cube ou d'une pyramide. L'enfant reçoit la formule, il l'applique. Il reçoit des mathématiques le profit immédiat, rien de plus. L'enseignement secondaire démontre le pourquoi des règles arithmétiques, il explique comment deux triangles de même base et de même hauteur ont même surface, elle fournit la preuve des équivalences du carré de l'hypoténuse. Toutes ces notions, l'élève primaire en a la formule et sait l'appliquer, mais il ne la comprend pas ; l'èlève secondaire n'en sait peut-être pas plus pour l'application, mais il démontre la formule, il sait qu'elle est exacte et qu'elle ne peut pas être autrement. Il sera peut-être plus médiocre arpenteur que l'élève de l'école primaire, mais il aura agrandi la puissance de son intelligence en l'habituant à raisonner sur des abstractions et à chercher le pourquoi des choses. Ce n'est là qu'une part des services que rend à l'éduction de l'enfant la partie scientifique de l'enseignement secondaire.

Les mathématiques apprennent à raisonner, les sciences physiques et naturelles apprennent à observer, à comparer, à juger. La part faite aux mathématiques et la place qu'on leur attribue dans l'enseignement secondaire me semblent suffisantes, exception faite pour la dernière année et pour certaines catégories d'élèves. Je voudrais, par exemple, que quand une vocation est décidée, quand l'élève et la famille savent que l'avenir est dans la poursuite d'une science ou d'une profession, de la médecine, par exemple, il y eût pendant l'année de philosophie possibilité pour le jeune homme d'acquérir certaines notions mathématiques sans lesquelles il ne peut pas tirer suffisant bénéfice de l'année qu'il doit passer à la Faculté des sciences et qu'il consacrera à l'étude de la physique, de la chimie et de l'histoire naturelle avant d'être admis à la Faculté de médecine. Mais j'estime que l'enseignement des sciences physiques et naturelles est un peu trop écourté dans nos lycées; je trouve surtout qu'on y fait la part trop grande à la mémoire et trop petite à l'observation. Il n'est pas nécessaire de tout enseigner et je me soucie peu de l'avantage qu'il y a à posséder une teinture de chaque science. Ce qu'il faut, c'est que l'enfant voie se produire les phénomènes au lieu de les apprendre par cœur, qu'il assiste à l'apparition de la modification physique ou chimique, conséquence de l'application de chaque circonstance déterminante. Il n'est jamais trop tôt pour se familiariser avec le déterminisme. En rendant démonstratif l'enseignement des sciences d'observation, je sais bien qu'il faudra leur consacrer plus de temps si on prétend être complet, ou bien il faudra savoir faire des sacrifices. Si le temps manque réellement, j'aime mieux qu'on supprime une part considérable du programme, pourvu que ce qui sera enseigné soit démontré. On m'objectera les exigences de l'examen final et l'obligation pour le maître de se conformer au programme du baccalauréat. C'est un motif pour qu'on se pose la question du maintien ou de la suppression de cet examen.

L'histoire, dont l'étude s'impose à quiconque a la prétention d'arriver à un certain degré de culture, est bonne en elle-même par les notions de tout ordre qu'elle apporte ; elle est éducatrice au même titre que les sciences d'observation.

Tout ce que je viens de passer en revue, c'est essentiellement l'enseignement secondaire, et tout cela, à côté d'un intérêt utilitaire, a surtout pour avantage de former le goût, de développer la moralité, d'aiguiser, d'assouplir, d'élargir l'intelligence, de façonner l'esprit à la recherche de la vérité, de donner une méthode. On l'a dit : au collège, on apprend à apprendre.

On y apprend aussi autre chose : on y acquiert des notions immédiatement utilisables : on y apprend sa langue, on y apprend, sans grand succès, une langue vivante ; on y apprend l'histoire, la géographie et quelques notions scientifiques qui trouvent partout leur emploi. C'est peu comme acquisitions utilitaires ; aussi le jeune homme muni de son diplôme de bachelier est-il obligé d'entreprendre des études nouvelles, de procéder à la préparation de sa carrière définitive, faute de quoi il prend rang, après beaucoup d'autres, parmi les quémandeurs des situations les plus infimes, heureux si on l'admet comme surnuméraire dans une administration ou comme maître répétiteur dans un lycée, à moins que le journalisme ne soit son refuge. On pourra augmenter le nombre et l'importance des acquisitions immédiatement utilisables, l'enseignement secondaire restera essentiellement, non la préparation d'une carrière, mais la préparation des caractères et des intelligences.

IV

De l'abus qui est fait de l'enseignement secondaire.

Ce caractère de l'enseignement secondaire le rend utile, souvent indispensable aux hommes qui se destinent aux fonctions supérieures dont j'ai fait plus haut le dénombrement.

Mais beaucoup de familles, par erreur, ou par vanité, ou par imprévoyance dirigent leurs enfants vers cette culture plus élevée que donne l'enseignement secondaire sans mesurer l'importance des sacrifices qu'il faudra encore faire, une fois les études terminées, pour leur procurer une profession rémunératrice. Beaucoup pensent que le baccalauréat est un terme, que le diplôme assure l'avenir et garantit, sans autre préparation, sans autre sacrifice de temps et d'argent, une situation, une place comme tant de parents français la rêvent pour leurs enfants : nouveau grief contre le diplôme.

On nous a dit que chaque année les établissements publics ou privés consacrés à l'enseignement secondaire, lycées, collèges, séminaires, pensionnats rendent à la société *vingt-cinq mille* enfants qui leur avaient été confiés. Tous n'ont pas, fort heureusement, parcouru le cycle entier des études. Les familles s'aperçoivent qu'elles font fausse route et, après trois ou quatre années qui ne sont pas tout à fait perdues, orientent dans un sens plus pratique la préparation de leurs enfants à une profession.

Je ne crois pas que les carrières supérieures réclament chaque année plus de dix mille jeunes gens qui aient reçu l'instruction secondaire. Dix mille qui chaque année entreront en sixième sur les trois cent dix mille garçons qui, chaque année, en France arrivent à l'âge de dix ans révolus.

On dira peut-être que nous voulons faire de l'enseignement secondaire une institution aristocratique. Nous voulons seulement réserver aux carrières qui la réclament une préparation longue et coûteuse et épargner cette perte de temps et d'argent, sans compensation, à ceux qui ont besoin d'une autre préparation. Trop d'enfants compromettent leur avenir en s'égarant pendant des années dans l'enseignement secondaire qui arriveraient plus vite et mieux armés aux professions du commerce et de l'industrie, même de l'agriculture, si on les dirigeait d'emblée vers cet enseignement spécial que l'enseignement moderne a compromis et qu'il ne remplace pas.

Je demande qu'on reconstitue l'enseignement spécial en le faisant non uniforme, mais divers comme il convient à un enseignement *spécial* et qu'on dirige vers lui, chaque année, près de quinze mille élèves qui encombrent à leur détriment l'enseignement secondaire dont ils abaissent forcément le niveau. Il suffit aux besoins de notre démocratie que dix mille enfants abordent chaque année l'enseignement secondaire.

V

A quels élèves doit-on réserver l'étude du grec et du latin ?

Je n'ai touché qu'en passant la question de l'enseignement des langues mortes, du latin et du grec qui sont comme la caractéristique de l'enseignement secondaire *classique*. J'ai indiqué chemin faisant que l'étude de ces langues, du latin surtout, me paraissait utile comme moyen de développer l'esprit, comme gymnastique intellectuelle. J'ai laissé comprendre que, à ce point de vue spécial, elles pouvaient être suppléées par des langues vivantes et plus particulièrement par l'allemand.

Mais, en maintenant dans les programmes de

l'enseignement secondaire l'étude du latin et du grec, on a visé autre chose que ces exercices par lesquels l'esprit s'assouplit et se fortifie. On a eu des ambitions plus hautes : on a voulu établir la communion plus intime de nos jeunes gens avec les plus honnêtes gens des temps passés, les faire vivre dans les mondes anciens, les introduire dans la cité antique, les pénétrer des idées et des sentiments qui ont fait la grandeur de Rome et qui font encore le rayonnement d'Athènes, leur permettre de contempler, sans intermédiaire, les beautés immortelles de ces deux littératures qui sont la glorification de l'esprit humain. C'est parfait pour ceux qui peuvent s'élever à ces hauteurs, pour ceux qui ont la possibilité, le désir et le besoin de vivre dans le commerce des grands esprits de l'antiquité. Il y a de ces jeunes gens plus que ne croient ceux qui veulent faire le procès définitif des lettres mortes; ils sont nombreux à l'École normale, ils ne sont pas rares dans certains lycées, surtout parmi les vétérans de rhétorique. Ce n'est guère qu'à la fin de leurs études secondaires que ces privilégiés arrivent à posséder assez la langue grecque et la langue latine pour goûter Homère dans le texte original, pour s'épurer le goût avec Virgile ou Horace, pour se fortifier dans les nobles sentiments avec Tacite. Les beautés entrevues au lycée, ils sauront les contempler en poursuivant leur culture littéraire à l'École normale ou dans les facultés. Ce seront les lettrés ou les futurs professeurs et, à côté d'eux, ceux qui par profession auront besoin du latin, ceux qui se destinent à l'histoire, aux chartes, au droit, à la médecine, au sacerdoce, et ceux qui, ayant des loisirs, les veulent noblement consacrer à orner leur esprit. Faites la part aussi large que vous voudrez, vous n'arriverez pas à réunir chaque année plus de cinq mille jeunes Français qui réclament l'étude du grec et du latin. Cette étude faut-il l'imposer aux autres?

C'est ce qu'on a fait jusqu'à ces dernières années, avant l'institution de l'enseignement moderne, et c'est ce qui se fait encore dans la pratique, bien que cette contrainte semble n'être plus obligatoire. Si, comme beaucoup d'excellents esprits en sont convaincus, on ne peut pas arriver à être un homme vraiment cultivé à moins d'avoir reçu l'initiation des lettres classiques, à moins d'avoir lu dans l'original les chefs-d'œuvre de la Grèce et de Rome, il faudra bien imposer l'étude des langues mortes, non plus aux cinq mille élèves qui en ont un besoin certain, mais aussi aux cinq mille autres pour lesquels ce besoin ne semble pas absolument démontré.

Alors à cette étude du grec et du latin imposée ainsi à ces enfants qui n'en voient pas l'utilité, on consacrera le meilleur temps et le principal effort au détriment d'autres études, comme c'était l'usage quand l'enseignement secondaire n'avait pas été scindé en classique et en moderne. Et quel sera le résultat d'un tel sacrifice fait aux lettres mortes? Ce résultat nous le connaissons par une longue expérience : les neuf dixièmes des élèves après sept ans d'études classiques ne sauront ni le grec ni le latin, et le temps et la peine qu'ils auront consacrés à cette étude stérile, les aura empêchés d'apprendre autre chose. Leur esprit ne se sera pas ouvert aux beautés classiques et leur instruction générale sera compromise.

Laissons l'enseignement secondaire classique à ceux qui en comprennent l'intérêt, qui en ont le goût et le besoin. Cherchons à l'aide d'autres études à développer l'intelligence, à élever l'âme de ceux que la nature de leur esprit détourne des littératures anciennes.

VI

L'enseignement secondaire sans grec et sans latin. — L'enseignement moderne.

Les langues vivantes si on les enseigne de manière à ce que les élèves puissent, je ne dis pas seulement les parler et les écrire, mais les lire, ce qui est plus difficile, sont un puissant moyen d'éducation; elles ouvrent à l'esprit les trésors de riches littératures, de l'allemande, de l'anglaise, de l'italienne, de l'espagnole. Les littératures anciennes ne seraient pas interdites. Quand on ne peut pas les goûter à la source, on peut leur trouver encore quelque saveur dans les traductions.

C'est prononcer une condamnation un peu sommaire que de déclarer la langue française incapable d'exprimer les idées et de rendre les beautés des chefs-d'œuvre de l'antiquité. N'avons-nous pas compris et applaudi la traduction française d'*Œdipe roi?*

La science aussi est éducatrice. Je n'ai pas à reprendre la démonstration que M. Berthelot a faite de cette vérité.

On comprend donc que, par des moyens divers, l'enseignement secondaire classique et

l'enseignement secondaire moderne puissent amener l'enfant, puis le jeune homme, à un égal degré d'élévation dans la culture intellectuelle et morale. Encore faudrait-il que l'enseignement secondaire sans grec et sans latin, que l'enseignement moderne se proposât le but que je viens d'indiquer et qu'il eût la volonté d'atteindre ce but, qu'il eût la prétention et le ferme propos de rendre à la société des jeunes gens à esprit aussi cultivé, à caractère aussi ferme, à sens moral aussi solide que les élèves qui sortent de l'enseignement classique. C'est ce qu'a voulu le Ministre à l'initiative duquel est dû l'enseignement moderne. C'est ce qu'a voulu l'Administration qui a été devant le Conseil supérieur de l'Instruction publique l'interprète de sa pensée. La majorité du Conseil supérieur n'a pas cru que cette égalité pût être atteinte; elle a pensé qu'une culture basée sur l'étude des littératures anciennes ne pourrait être égalée par aucune autre. Elle a accepté et organisé l'enseignement moderne. Mais si sa volonté n'a pas été qu'il fût inférieur à l'enseignement classique, sa conviction a été qu'il le serait fatalement et cette conviction apparaît dans l'organisation des nouvelles études. Sept années sont considérées comme un minimum nécessaire pour les études classiques, le cycle de l'enseignement moderne s'accomplira en six ans. Cependant dans un enseignement comme dans l'autre le diplôme de bachelier ne pourra pas être délivré avant l'âge de dix-sept ans. C'est dire que si l'élève des études classiques doit entrer en sixième à l'âge de dix ans, il suffira à l'élève des classes modernes de commencer à l'âge de onze ans, afin sans doute qu'il puisse rester un peu plus longtemps dans l'enseignement primaire. Et en effet, plusieurs parmi ceux qui ont concouru à créer l'enseignement moderne ont pensé qu'ils ne faisaient rien autre qu'élargir et fortifier l'enseignement spécial.

Dans l'enseignement classique on enseigne quatre langues : le français, le latin, le grec et une langue vivante; dans l'enseignement moderne on n'enseigne que trois langues, le français et deux langues vivantes.

Porter à sept années la durée de l'enseignement moderne et y introduire l'étude de quatre langues, le français, l'allemand, l'anglais comme langues obligatoires, et au choix, l'espagnol ou l'italien, ou l'arabe ou le russe, ce sont les améliorations que réclameront ceux qui veulent que l'enseignement moderne soit égal en dignité à l'enseignement classique.

Tout le reste est à louer dans le programme de l'enseignement moderne. Peut-être même est-il déjà quelque peu surchargé. Peut-être trop d'objets divers y sont-ils abordés. J'y vois figurer, par exemple, l'histoire des beaux-arts. Cette innovation part d'un bon sentiment, et une série de leçons sur l'histoire de l'art doit être intéressante. Mais par qui seront-elles faites et à qui s'adresseront-elles? Si elles ne sont pas illustrées par des promenades dans les musées et par l'examen de reproductions des chefs-d'œuvre des différentes Écoles, ce ne sera encore qu'un stérile et fastidieux travail de mémoire. Et comme il arrive pour tant d'autres notions superficielles, l'enfant croira savoir et la source de la curiosité sera tarie.

Tel qu'il est, l'enseignement moderne donne déjà de bons résultats. Les résultats, j'en ai la conviction, seraient excellents si les deux réformes que je viens d'indiquer étaient adoptées. Alors on n'aurait plus de prétexte pour laisser sentir aux maîtres qu'on les plaint d'être exilés dans un enseignement inférieur, pour faire croire aux familles qu'elles adoptent pour l'enfant une voie au bout de laquelle il ne saurait être l'égal de ceux qui ont suivi la route classique; alors enfin les élèves classiques n'auraient plus ce sentiment qu'ils sont supérieurs intellectuellement à leurs camarades de l'enseignement moderne. Je demande un peu de bonne foi. Pour que cet enseignement réussisse, il faut qu'il soit confié à des mains qui ne le trahiront pas; il faut qu'il soit donné, et il l'est, par des hommes qui en comprennent l'importance et la noblesse; il faut aussi que dans les établissements où les deux enseignements sont institués parallèlement, on reconnaisse à des signes certains qu'ils sont tenus en égale estime. Il faut surtout que le même professeur ne soit pas chargé de la direction des deux classes correspondantes.

Il faut aussi, si l'on veut que l'éducation par la science et par les littératures modernes s'implante solidement chez nous, qu'on ne l'ébranle pas périodiquement par des tentatives qui ont pour but secret ou avoué d'enlever à l'enseignement moderne son caractère d'enseignement secondaire. Il serait prudent de ne pas poser cette question de la fusion possible entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement moderne.

S'il m'est permis de dire toute ma pensée sur une question qui n'est pas posée, j'estime que l'enseignement primaire supérieur a déjà trop de tendance à se dénaturer. Je voudrais qu'on ne lui donnât pas plus d'ampleur et qu'il trouvât son développement naturel dans l'enseignement spécial, cette belle et féconde création de Duruy qui devait être, pour les enfants des ouvriers aisés et des petits bourgeois, l'introduction solide aux positions moyennes où se prépare par la pratique du devoir, par le travail et par l'épargne cette réserve d'énergie, de dévouement et de richesse qu'on a vu apparaître aux époques calamiteuses. Cet enseignement a son but et ses moyens d'action; il est et doit rester utilitaire. C'est ainsi, du moins, qu'il devrait être restauré avec la ferme intention de ne pas le développer, l'élargir, le prolonger pour l'amener graduellement à être, lui aussi, un enseignement secondaire. Il doit conduire droit aux professions, sans retard inutile. Une autre tendance que n'évitent pas toujours ceux qui dirigent l'enseignement primaire supérieur, c'est de l'orienter, non vers l'enseignement spécial, c'est-à-dire vers les professions, mais vers les brevets d'aptitude à l'enseignement ou vers les concours qui ouvrent les portes de l'école normale primaire. Une crise douloureuse a été la conséquence de cette erreur, semblable à celle que j'ai signalée pour l'enseignement secondaire. Les certificats de l'enseignement primaire comme les diplômes de bacheliers ont été considérés comme conférant des droits, comme imposant à l'État l'obligation de fournir des emplois. Des deux côtés on a fait des mécontents et des déclassés. Laissons donc à chaque enseignement son domaine et son attribution, et loin de faciliter le passage de l'un à l'autre, maintenons les séparations qui sont imposées par la nature des choses. L'enseignement moderne n'est pas le développement, la continuation, le complément de l'enseignement primaire. De même il doit être maintenu distinct de l'enseignement classique, il lui est parallèle.

VII

Les obstacles apportés au succès de l'enseignement moderne.

Comment un enseignement qui rachète son infériorité dans la connaissance des littératures anciennes par une supériorité réelle dans la possession des langues vivantes et dans la culture scientifique, n'a-t-il pas conquis plus complètement la confiance et la faveur des familles ?

J'ai dit l'une des causes de cette hésitation. On a cru qu'on ne pouvait pas le faire égal à l'enseignement classique et on l'a organisé de telle sorte qu'il lui est inférieur. Mais surtout on a réduit son importance, on a limité les privilèges qu'il confère. Il ne donne accès ni à la Faculté de droit ni à la Faculté de médecine, et tel ministère, qui n'a rien de littéraire, exige de ses fonctionnaires ou employés de tout ordre le diplôme classique et n'accepte pas le baccalauréat moderne. Le baccalauréat classique, au contraire, ouvre toutes les portes. Il est naturel que les parents, au moment où l'enfant va entrer au lycée, alors que sa vocation ne saurait encore être soupçonnée, ne se risquent pas à choisir un enseignement qui interdit en quelque sorte l'accès des carrières les plus importantes et les plus nombreuses, et donnent la préférence, peut-être à contre-cœur, à l'enseignement qui réserve et assure l'avenir. On a voulu que la concurrence fût impossible entre les deux enseignements. En présidant à sa naissance, le Conseil supérieur a déposé comme cadeau, sur le berceau de l'enseignement moderne, la liste de ses sanctions, la formule magique qui doit le faire mourir. Ce n'a pas été par malice ni peut-être par prédilection excessive pour le frère aîné. Une raison dont on a peu parlé et qui n'est pas sans valeur, c'est que l'Université ne peut pas disposer d'un nombre suffisant de maîtres, ni pour les sciences, ni pour les langues vivantes. Et comme, avec son organisation actuelle, l'enseignement moderne, comptant peu d'élèves, ne réclame pas ce supplément de maîtres, on ne prépare pas le contingent de professeurs auxquels il faudra faire appel si l'on se décide quelque jour à le rendre enfin viable. On ne prépare ni les professeurs, ni les méthodes d'enseignement, et pourtant il sera bon de ne pas enseigner les langues vivantes suivant les errements adoptés dans l'enseignement classique.

Si l'on a refusé de considérer le diplôme de l'enseignement moderne comme capable d'introduire à l'étude du droit et de la médecine, c'est, dit-on, parce que ceux qui cultivent ces deux sciences ont besoin de comprendre et même de faire des citations ou qu'ils doivent

pouvoir vérifier et expliquer des textes en langue latine ; c'est aussi en ce qui concerne les médecins, parce que leur langue est très riche en mots dérivés du grec, parce qu'ils doivent pouvoir en découvrir le sens et au besoin en former, s'il leur arrive de faire une découverte qui justifie un néologisme.

J'ai, pour mon compte, refusé d'inscrire la médecine parmi les sciences à l'étude desquelles l'enseignement moderne peut conduire. Mais, mon vote a été dicté par d'autres raisons que celles que je viens d'indiquer; je l'ai motivé en disant que je ne veux pas donner comme préparation à une profession qui exige une haute culture intellectuelle et morale, un enseignement que, par les défectuosités de son organisation, on a fait manifestement inférieur à l'enseignement classique, mais je suis prêt à ouvrir l'étude de la médecine aux élèves sortis de l'enseignement moderne le jour où l'on aura consenti à lui donner la même dignité qu'à l'enseignement classique. Ce jour-là, je ne serai pas embarrassé du défaut de latin ou de grec. Ce qu'il en faut, pour l'étude et pour l'exercice de la médecine, on peut l'apprendre en moins d'un an, à ses moments perdus, quand on possède quatre langues dont le français et l'anglais, et quand on a des notions de grammaire générale. Ce n'est pas à dire que je conseillerais plutôt l'enseignement moderne comme préparation à la médecine; mais je n'imposerais pas les études classiques. Il y a des esprits absolument réfractaires à l'étude des langues mortes qui peuvent être plus tard d'excellents médecins; j'aimerais mieux pour ceux-là faire le sacrifice d'études classiques dont ils ne tireraient qu'un médiocre profit, et les voir aborder avec intérêt une éducation plus scientifique.

Je ne parlerai pas de la possibilité d'aborder l'étude du droit au sortir de l'enseignement moderne, ni de trouver dans cet enseignement une suffisante initiation aux fonctions de la trésorerie. Ne suffit-il pas que les jeunes gens qui se destinent à certaines fonctions aient un haut degré de culture, un esprit orné, un jugement sûr, des sentiments élevés? Pour peu qu'ils acquièrent tout cela, laissons-les suivre la voie où ils s'engagent le plus volontiers, laissons-les choisir le genre d'études qui leur plaît, pourvu que ce choix ne soit pas guidé par un sentiment de paresse et par le secret désir d'esquiver des difficultés et des efforts. L'Université est maîtresse de ses examens : elle rendra service au pays en se montrant pour le moins aussi rigoureuse dans son appréciation des élèves de l'enseignement moderne qu'elle l'est dans ses jugements aux examens qui terminent les études classiques.

VIII

Les baccalauréats.

C'est ce jugement sur les résultats fournis par sept années de travail que porte l'Université quand elle accorde le diplôme de bachelier. Mais ce diplôme n'est pas seulement une consécration du travail en même temps que la collation de droits et de privilèges légitimés par ce travail. Le baccalauréat a une autre signification et d'autres conséquences.

Le baccalauréat a un programme qui résume avec d'assez amples détails tout ce que doit savoir un jeune homme bien élevé; et, avec le système des baccalauréats multiples, les combinaisons de connaissances qui constituent chacune, dans un ensemble harmonieux, un viatique suffisant grâce auquel l'homme éduqué pourra sans incorrection parcourir toute l'existence. Par une conséquence fatale, le programme de l'examen devient le programme de l'enseignement. C'est une entrave apportée à l'action éducatrice du professeur. S'il vise par dessus tout à développer l'intelligence de l'enfant, il procède par exercices, par explications, par une sorte d'entraînement de l'esprit qui ont pour résultat l'aptitude à mieux apprendre, plutôt que l'acquisition d'une notion. Cela suppose un temps qu'un autre maître désireux avant tout d'assurer la conquête du diplôme emploiera à préparer, de façon mnémotechnique, les différentes questions du programme au risque de négliger l'éducation intellectuelle. Le premier assurera à son élève le succès dans la vie, le second lui garantira le succès à l'examen. Les familles n'hésitent pas, elles courent au succès immédiat. Les maîtres de l'Université eux non plus n'hésitent pas, ils se maintiennent obstinés dans la ligne de conduite qui assure à leurs élèves les qualités solides et se refusent à leur bourrer la mémoire de réponses toutes faites pour chaque question du programme.

Mais comme ils ont, avec le sentiment de leur devoir envers leurs élèves, le respect et la discipline, ils s'efforcent de passer en revue

toutes les parties du programme, tandis que d'autres qui promettent le maximum de succès dans le minimum de temps et avec le minimum de travail, font d'avance des sacrifices; et puisqu'il faut, pour réussir un nombre minimum de points résultant de l'addition des points obtenus pour chaque partie de l'examen, ils poussent avec prédilection la préparation des parties faciles et négligent les parties difficiles dans la pensée que l'addition d'une très bonne note avec une très mauvaise rétablira la moyenne.

Voilà le secret très honorable pour nos lycées du succès qu'obtiennent près des familles certains établissements rivaux. Ainsi l'Université voit tourner à son désavantage les programmes même qu'elle élabore.

Un autre grave inconvénient du baccalauréat, c'est que la fièvre de l'examen, qu'on a voulu amoindrir en la divisant, dure maintenant pendant deux ans, et que la préparation des épreuves, l'effort de mémoire diminuent la liberté d'esprit nécessaire pour tirer bon profit de la rhétorique et de la philosophie, deux années où l'esprit achève sa formation et où il a besoin de recueillement et de réflexion.

Il n'est personne qui ne se rende compte des effets fâcheux de l'examen qui clôture les études secondaires. On parle souvent de sa suppression, mais quand on pèse les conséquences qu'aurait cette suppression, on se sent pris d'inquiétude. Supposez qu'on puisse entrer dans la vie toutes portes ouvertes, chacun écartant les obstacles et avançant, suivant sa force, son audace, sa prudence, sa persévérance, à l'américaine.

Rien ne défendra l'entrée des professions; on y réussira par son mérite ou son charlatanisme, suivant la clairvoyance ou la badauderie du public.

En Europe, nous nous défions de la clairvoyance du public. Nous pensons que si Tout le monde fait passer l'examen, les résultats seront moins sûrs que si ce soin a été délégué à quelques hommes compétents; nous défendons l'entrée des professions, nous protégeons les mandarinats, nous instituons examens et diplômes, à la chinoise. Chez nous, les hommes prudents et modérés — ce sont encore les plus nombreux — qui regardent avec complaisance les audaces des autres, mais qui ne se laissent pas volontiers entraîner aux aventures, se demandent si l'on ne pourrait pas trouver un moyen terme.

En somme, que voulons-nous! Nous voulons donner à la République pour les fonctions sociales importantes un noyau d'hommes qui, en dehors de leur valeur spéciale, professionnelle, possèdent une culture générale assez élevée pour que leur intelligence et leur moralité exercent en dehors d'eux une influence salutaire.

Nous souhaitons pour eux une instruction générale étendue et même cette élégance à laquelle notre race n'est pas réfractaire et que les traditions de notre peuple nous défendent de répudier.

Et ce but comment pensons-nous pouvoir l'atteindre ? Par l'action combinée de la famille et de l'école. Et nous demandons à l'école de se préoccuper surtout de développer les facultés intellectuelles, esthétiques, morales de l'enfant : ce que se propose l'enseignement secondaire. Nous désirons que cet enfant s'exerce aux divers modes de la discipline de cet enseignement secondaire. Au cours de chaque année scolaire et pour chaque branche de ses études, il donne, dans les compositions écrites périodiques, la preuve de son effort et du progrès qui résulte de cet effort. Actuellement, chaque professeur pour les matières de son enseignement porte un jugement sur chaque copie et classe par rang de mérite tous les élèves qui ont pris part à la composition. C'est un concours.

Transformez ce concours en examen. Le professeur attribue à chaque copie un point compris entre zéro et un maximum convenu. Pour écarter tout soupçon de partialité, faites transmettre à l'Académie les compositions que de nouveaux juges examineront, comme cela se fait pour les concours de bourses. Sur cette double proposition, une commission des études attribuera le point définitif qui sera inscrit au carnet scolaire. A la fin des études, faites la moyenne des notes données pour chaque matière, attribuez, suivant son importance, un coefficient spécial à chacune de ces matières, fixez même un minimum pour les matières que vous jugerez les plus importantes; pour celles de moindre valeur les bonnes notes compenseront les mauvaises. La somme de toutes les moyennes ne devra pas être inférieure à un minimum général fixé d'avance. L'examen public se limitera aux épreuves

qui ne peuvent se faire par écrit : la lecture et la traduction extemporanée d'auteurs des différentes langues qui figurent aux programmes. Si la moyenne des points est atteinte, le carnet scolaire se transforme en certificat d'études secondaires, sans autre mention. Il ouvre l'accès à toutes les carrières, sous réserve des examens d'entrée comme est, par exemple, le certificat d'études physiques, chimiques et naturelles réclamé pour l'admission aux Facultés de médecine.

Pour les élèves des établissements de l'Etat, cela ne présente aucune difficulté. Ceux qui reçoivent l'enseignement dans la famille ou dans les établissements libres pourraient venir chaque année, au siège d'un établissement universitaire, en une courte session, composer sur les matières qui leur auraient été enseignées. Les points leur seraient comptés à la fin de leurs études de la même façon que pour les élèves de l'enseignement universitaire et comme eux ils subiraient alors les épreuves orales. Toute facilité serait laissée pour que les établissements libres disposassent l'ordre de leur enseignement autrement que l'État.

IX

Les maîtres répétiteurs.

Non seulement l'ordre des études serait facultatif, mais certaines matières de l'enseignement aussi seraient facultatives et cela même pour les élèves de l'Université. Il y aurait des matières réservées et intangibles, le latin et le grec dans l'enseignement classique, l'allemand et l'anglais dans l'enseignement moderne, d'autres matières encore. Il serait entendu, sans qu'il en pût résulter un préjugé contre l'élève, que certaines matières à l'étude desquelles son esprit se montrerait rebelle pourraient être sacrifiées. Mais par qui le sacrifice serait-il prononcé? Il ne saurait l'être par le professeur principal de la classe, par celui qu'on appelle le professeur de seconde ou le professeur de rhétorique, etc., car l'ensemble de son enseignement formant un tout, aucune partie n'en pourrait être déclarée facultative. C'est surtout dans les sciences que se trouveraient les matières facultatives; or leur enseignement est fait par des professeurs spéciaux qui ne peuvent pas connaître chaque élève, étant par nature obligés de donner leur enseignement spécial à tous les élèves, non d'une même classe, mais d'un même établissement. Ils ne sauraient pas toujours si l'insuccès dans un ordre d'études résulte de la paresse, ou d'un manque de méthode, ou d'un état réfractaire de l'esprit. Pour décider en si délicate matière, il faudrait l'intervention d'un maître qui connût bien l'enfant, qui eût en quelque sorte assisté à son développement intellectuel et qui l'eût guidé.

Je fais allusion à une réforme ou à une transformation de la fonction des maîtres répétiteurs. De quelque nom qu'on les désigne, directeur, gouverneur ou plus simplement précepteur, il y a, dans l'enseignement familial, des maîtres qui reçoivent en dépôt l'intelligence et le caractère d'un enfant et qui, sans lui donner l'enseignement, s'informent de ce qui a été enseigné chaque jour, qui complètent ou éclairent les explications fournies par les professeurs, qui viennent en aide à leurs élèves dans la rédaction des devoirs, et qui, d'année en année, voient se développer l'intelligence, discernent les lacunes, reconnaissent les facultés plus perfectibles et peuvent dans les classes successives communiquer aux nouveaux maîtres leurs remarques et leurs indications. Dans ce système, au lieu d'un maître répétiteur pour chaque année, on aurait un précepteur pour chaque promotion ou pour un certain nombre d'élèves de chaque promotion qu'ils accompagneraient de la sixième à la philosophie. Après un septennat accompli ils recommenceraient à diriger dans leurs études une nouvelle série d'élèves et pourraient devenir les initiateurs intellectuels de trois ou quatre générations. Leur fonction s'en trouverait rehaussée et il serait bon de les introduire chaque année dans un conseil des professeurs de la classe à laquelle appartiendraient leurs élèves.

Peut-être trouvera-t-on, dans les pages qui précèdent, l'indication de quelques réformes réalisables. On ne pourrait, sans un trouble profond, les introduire d'un seul coup; mais, en conservant les deux enseignements et les deux diplômes tels qu'ils existent, on pourrait autoriser le Ministre à installer dans tel établissement où il le croirait opportun l'enseignement moderne plus complet, et à introduire dans ce même établissement, pour les

deux ordres de l'enseignement, le système du carnet scolaire avec sa sanction finale : le certificat d'études secondaires égal comme droits et comme prérogatives au diplôme du baccalauréat classique.

Si dans ce champ d'expérience limitée la réforme est faite avec bonne foi et appliquée loyalement elle sera jugée en sept ans. On saura s'il faut persévérer dans des errements contre lesquels s'accumulent tant de critiques, ou s'il faut s'engager dans les voies nouvelles; on aura pu se préparer pour généraliser et sans doute pour améliorer les modifications qui ont été indiquées en substance.

M. le Président. J'adresserai à M. Bouchard les remerciements de la Commission pour la communication si intéressante qu'il a bien voulu nous faire.

Dépositions de MM. KORTZ, *proviseur du lycée Montaigne;* BLANCHET, *proviseur du lycée Condorcet;* GAZEAU, *proviseur du lycée Louis-le-Grand;* BERTAGNE, *proviseur du lycée Henri IV;* BREITLING, *proviseur du lycée Saint-Louis.*

M. le Président. Monsieur Kortz, vous êtes proviseur du lycée Montaigne depuis quelques années...

M. Kortz. Depuis 1891. Je venais de Janson-de-Sailly que j'avais ouvert et où j'avais passé sept ans. J'avais été à Nancy pendant six ans.

M. le Président. Par conséquent, vous avez une longue expérience des fonctions de proviseur. Vous apparteniez à l'enseignement?

M. Kortz. J'ai été treize ans professeur et cinq ans censeur.

M. le Président. Vous avez reçu notre questionnaire ; vous avez pu voir quelles sont les questions qui appellent notre attention. Vous avez la parole sur les points que vous désirerez traiter. Nous vous poserons ensuite des questions s'il y a lieu. En ce qui concerne la statistique et les variations du nombre des élèves, vous pouvez être bref : vous avez dû adresser au recteur un rapport qui parviendra à la commission et qui fera l'objet d'une étude particulière de sa part.

M. Kortz. L'opinion des proviseurs sur ce point peut être résumée de la façon suivante : on a attribué le fléchissement de l'internat dans les lycées, à sept raisons. Ce sont d'abord les critiques souvent amères faites contre l'internat par les amis mêmes de l'Université. Ces critiques ont été facilement accueillies et ont influé sur notre recrutement. En second lieu, c'est la campagne des répétiteurs. Le mot campagne n'est pas excessif; ç'a été une prise d'armes qui s'est prolongée longtemps. Chose remarquable, la diminution du nombre des élèves a coïncidé avec l'époque où nous avions le mieux aménagé nos établissements au point de vue matériel, hygiénique. Vous savez comment cette question des répétiteurs s'est engagée. On a eu tort de ne pas prendre dès le début l'initiative nécessaire. Nous savions tous qu'il y avait quelque chose à faire pour améliorer leur situation matérielle et morale. Voyant que leurs demandes n'aboutissaient pas, ils se sont réunis et coalisés dans une attitude un peu hostile. On a pris peur, ils ont profité de l'impression qu'ils avaient produite, et leurs demandes sont devenues des revendications poussées à l'excès.

L'influence de cette campagne a été, je puis le dire, calamiteuse. Ces messieurs ont fondé un journal, une véritable machine de guerre. Ils ont pris à partie de la façon la plus outrageante, dans un style inqualifiable, leur chef direct, le proviseur qu'ils ont pris comme tête de turc. Ils comptaient probablement sur l'insuffisance de notre autorité, et, en effet,

nous n'avons pas reçu de renforts. Un président du conseil qui avait parcouru la collection de cette feuille « *la Réforme universitaire* » et avait été frappé de la violence et de l'inconvenance des attaques avait dit, — il n'y a pas d'indiscrétion à le répéter après le vice-recteur : — il faut que le corps des proviseurs soit bien fort pour avoir résisté à de pareilles attaques.

Il y a résisté, mais non sans avoir été entamé. A leur tour, les proviseurs ont été intimidés dans l'exercice de leur autorité ; ils savaient qu'il y avait une frontière périlleuse de laquelle il était délicat de s'approcher. Comme ils avaient la responsabilité des conflits possibles, il est humain, naturel qu'ils se soient retirés et tenus parfois en deçà des limites de leur juridiction, aussi loin que possible de la zone dangereuse.

Ç'a été une des causes principales de la crise de l'internat. Nos concurrents ont mis ces incidents à profit. Les chefs d'établissements religieux ont eu naturellement la curiosité de prendre connaissance de ces faits, de lire ce journal. Les familles venues pour voir les directeurs s'en entretenaient avec eux et la conclusion de ces entretiens pourrait se résumer en ces mots à notre adresse : « Voilà comment ils se traitent entre eux. »

Une conséquence naturelle de ces événements, c'est la diminution de l'autorité des proviseurs. Les répétiteurs sont les auxiliaires les plus immédiats du proviseur : ce sont ses outils indispensables, pour ainsi dire, il ne peut rien faire sans eux. Autrefois, nous avions dans une certaine mesure le libre choix de ces collaborateurs ; il s'établissait entre lui et eux une sorte de contrat. Si un répétiteur était signalé pour manquement grave dans le service, le proviseur lui faisait des observations ; c'est lui, en effet, qui a la responsabilité des fautes commises par ses subordonnés. Si le maître ne tenait pas compte de ces observations, on les renouvelait d'une façon bienveillante, on les faisait ensuite sous une forme plus aiguë et enfin on lui signifiait que, puisqu'il ne voulait pas collaborer au travail commun dans l'esprit de l'administration, il eût à se pourvoir ailleurs d'un autre emploi. Il avait un mois pour cela. Réciproquement, il pouvait prévenir un mois d'avance qu'il désirait s'en aller.

Ce système a fonctionné dans des conditions normales et satisfaisantes, et il a permis à plus d'un proviseur de rendre la prospérité à certains établissements. Il est toujours de mauvais goût de se citer, mais enfin c'est ici à l'appui d'une cause générale. Je suis arrivé à Nancy en 1873, venant d'Amiens. J'avais reçu une dépêche du recteur, M. Jacquinet, me demandant si j'accepterais d'aller de suite dans ce lycée. C'était me témoigner une grande marque de confiance. J'ai trouvé une maison en désarroi, et, de juin à la fin de l'année scolaire, j'ai assisté à un spectacle lamentable. Eh bien, le répétitorat m'a sauvé, parce que le proviseur avait alors sur lui l'action efficace qu'il doit avoir. J'avais pris mes dispositions en vue de la prochaine année scolaire, et commencé par me débarasser de neuf ou dix répétiteurs. Le lendemain même de la distribution des prix, je les avais convoqués successivement dans mon cabinet leur déclarant qu'ils ne devaient pas compter revenir au lycée à la rentrée des classes.

M. le Président. A ce moment les répétiteurs étaient choisis par les proviseurs ?

M. Kortz. Oui, ils recevaient l'investiture du recteur, mais le choix était fait par le proviseur.

M. le Président. Le proviseur avait le droit de congédiement ?

M. Kortz. Oui, en donnant un mois. Le personnel était dans la main du proviseur ; aujourd'hui, il est immobilisé ; dans la pratique, le répétiteur est plus inamovible qu'un professeur. Aussi étais-je amené à dire à un supérieur il y a quelque temps : je comprends bien les embarras que vous causent les répétiteurs, et je ne cherche pas à les augmenter, vous me rendrez cette justice ; je ne réclame pas souvent le changement de répétiteurs.

La raison en est simple : si je demande le changement d'un maître, même pour des raisons très sérieuses, j'engage une correspondance qui s'étoffe, se prolonge jusqu'au moment où, pour des raisons semblables, un de mes collègues demande lui, aussi, le déplacement d'un de ses maîtres.

M. le Président. Et on vous satisfait tous les deux. (*Rires*).

M. Kortz. Oui, on donne satisfaction à l'un et à l'autre en opérant une permutation. J'aime encore mieux, comme je le disais, garder mon borgne que d'être exposé à recevoir un aveugle.

En outre, nous ne pouvons pas affecter le répétiteur aux fonctions spéciales qu'il doit remplir; nous ne pouvons pas toujours mettre l'homme à la place qui lui convient le mieux. Dans les lycées très littéraires, les répétiteurs de l'ordre des sciences sont parfois en excédent, ou inversement ceux de l'ordre des lettres dans des lycées scientifiques: on a même vu certain répétiteur non bachelier, sans titre par conséquent (mes collègues savent de qui je veux parler), rouler de lycée en lycée, à Paris, où il est encore, ne pouvant être d'aucune utilité aux élèves, étant complètement étranger à leurs occupations.

Voilà donc sur le répétitorat un ensemble d'idées qui indique qu'il faut rendre aux proviseurs une autorité nécessaire dans l'intérêt des établissements dont ils ont la responsabilité.

Une autre raison de la diminution de l'internat, c'est l'externement des aumôniers.

Au lycée Janson-de-Sailly, ouvert en 1884, un appartement avait été préparé pour l'aumônier. Au dernier moment, M. Zévort me fit savoir que l'aumônier ne logerait pas dans la maison. Je dis alors respectueusement au directeur que, dans l'intérêt même du lycée, il serait préférable de loger ce fonctionnaire, les familles, les mères, surtout, tenant pour la plupart à ce que l'aumônier se trouve près de leurs enfants pour les assister en cas de nécessité urgente.

M. le Président. Le ministère de l'aumônier est aussi libre qu'autrefois?

M. Kortz. Oui, mais, par un abus de synonymie, on a traduit le mot externement par exclusion, et au regard des élèves internes, l'opinion qui a prévalu était fâcheuse.

Bien des gens ont cru qu'il n'y avait plus d'aumônier, par conséquent plus d'enseignement religieux. Vous comprenez le parti qu'on a pu tirer de cette allégation, qui a induit en erreur plus de familles qu'on ne pense,

Mes collègues et moi en avons des preuves nombreuses.

Une autre raison de l'amoindrissement de l'internat a été la prétendue infériorité de l'éducation donnée dans les lycées. On pourrait discuter longuement sur ce thème. Je me borne à l'énoncer. Il est évident que la conduite des répétiteurs a fourni un argument contre les lycées. Je reviens ici sur les répétiteurs pris comme individualités. Il est certain que leur qualité s'est notablement améliorée; leur tenue est meilleure, ils ont souci de leur dignité. Certainement ils peuvent être très utiles pour donner aux enfants l'éducation qui convient. Le tout sera de savoir en tirer le meilleur parti possible et de ne pas les laisser en état de continuer à faire le mal qu'ils ont fait. On dit bien que la crise est passée, mais je crains bien que le venin soit resté dans la plaie. Que les proviseurs aient eu le tort d'agir parfois un peu timidement, je ne le nie pas, mais cela se comprend.

Une autre cause de fléchissement, c'est le changement trop fréquent des programmes. La recherche du mieux a été interprétée contre nous; on nous a accusés d'avoir créé, avec l'incertitude, la confusion, aboutissant au scepticisme. Comment, a-t-on pensé, confier nos enfants à des gens qui ne savent pas ce qu'ils veulent?

A ces changements, on a opposé la tradition. La tradition, c'est une force. La poursuite très sincère du bien s'est manifestée par des changements trop fréquents, a alarmé bien des familles et les a fait hésiter sur les déterminations à prendre. Il leur faut plus de sécurité, plus de continuité; nos tâtonnements ont dû sensiblement influer sur le recrutement de nos lycées.

Il y a enfin des causes sociales et politiques sur lesquelles je ne puis rien dire.

Je crois avoir ainsi résumé les observations que j'ai échangées avec mes collègues ici présents sur les causes qui ont déterminé un abaissement de nos effectifs.

M. le Président. Vous venez d'indiquer les causes qui ont pu contribuer à ce qu'on a appelé la crise. Mais vous constatez que dans les lycées que vous dirigez et dans d'autres le mot de crise est excessif?

M. Kortz. Oui, on se jette toujours sur l'étiquette la plus voyante. C'est plutôt un malaise.

M. le Président. Passons, si vous le voulez bien, aux questions d'avenir. Qu'y aurait-il à faire pour remédier à ce malaise? Nous nous sommes préoccupés déjà de la situation des proviseurs. Pour nous, c'est un point capital, essentiel.

M. Kortz. Nous avons constaté avec une vraie satisfaction que sur ce point il y avait, je crois, unanimité.

M. le Président. Devant nous, oui.

M. Kortz. Le personnel des professeurs qni est excellent, quoique un peu susceptible et quelquefois jaloux des empiètements possibles a été, sur ce point important, d'accord avec nous. Ils ont reconnu et regretté, probablement parce qu'ils en ont un peu souffert, cette diminution de notre autorité qui s'est manifestée sous les formes les plus variées et de façon parfois diffuse dans nos établissements. Avec leur sagacité habituelle, ils se sont bien rendu compte de cette évolution régressive des principes d'autorité.

Ils ne sont pas sans avoir reçu les confidences parfois pénibles de leurs chefs avec lesquels ils ont des rapports généralement empreints d'une grande cordialité. Les répétiteurs eux-mêmes, j'en ai entendu quelques-uns, commencent à comprendre que leur intérêt est lié à cet affermissement de l'autorité des proviseurs. Actuellement, et c'est fâcheux, nous ne pouvons rien, non seulement contre eux, mais pour eux. Si vous avez un répétiteur qui vous donne pleine satisfaction vous seriez heureux de le faire passer au choix, de lui faire obtenir quelque avantage. Mais non : dans la pratique, l'ancienneté est tout. Comme d'autre part, ils savent qu'ils peuvent impunément être peu consciencieux, et cela arrive quelquefois, ce sont les élèves et le service qui en souffrent.

M. le Président. Cela tiendrait à un excès de centralisation. On nous a dit que depuis une vingtaine d'années l'autorité des proviseurs avait beaucoup diminué.

M. Kortz. J'ai assisté à cette diminution, qui s'est manifestée d'une façon très saisissable. Il faudrait affermir l'action des proviseurs et en étendre les limites.

Il serait nécessaire, à mon avis, qu'ils fussent consultés sur le choix de leurs collaborateurs et j'ajouterai : de tout ordre.

Si un proviseur entend dire : « Vous aurez tel ou tel professeur » il faut qu'il puisse répondre : « Non ! » s'il a des raisons suffisantes pour motiver son refus. Ces raisons peuvent être sérieuses ; je comprends qu'on passe outre, mais au moins qu'on les entende. Au contraire, aujourd'hui, nous sommes purement et simplement surpris par l'acte officiel, encore le professeur est-il quelquefois avisé avant nous.

M. le Président. Vous n'êtes même pas prévenus?

M. Gazeau. Nous recevons la lettre du recteur et il arrive souvent que le professeur est prévenu avant nous.

M. le Président. Autrefois la pratique était-elle différente?

M. Kortz. Je le crois.

J'estime donc qu'une consultation peut offrir une certaine utilité ; de plus, il y aurait lieu d'étendre la liberté d'action des proviseurs et de la mettre un peu en rapport avec leur responsabilité qui ne peut pas être diminuée.

M. le Président. Au point de vue financier, vous n'avez aucune liberté ?

M. Kortz. Non.

M. le Président. Votre budget est une pure formalité?

M. Kortz. Oui ; et à ce sujet, je demanderais que le proviseur fût un peu désencombré de ce côté, je souhaiterais qu'on le déchargeât de besognes purement matérielles. On pourrait certainement alléger sa tâche de certaines écritures inutiles.

M. le Président. Vous ne voulez pas que le proviseur perde la haute main sur l'économat?

M. Kortz. Il y aurait des simplifications à faire à ce point de vue.

M. le Président. Vous trouvez qu'il y a trop de paperasserie?

M. Kortz. C'est mon avis.

M. le Président. Avez-vous un bureau d'administration dans votre lycée?

M. Kortz. Non, nous avons une Commission administrative des lycées de Paris ; elle se compose des inspecteurs d'académie, des proviseurs et de membres du Conseil municipal.

M. le Président. Le proviseur n'a pas d'influence sensible sur la marche de son budget?

M. Kortz. Aucune.

A un autre point de vue, je crois qu'il serait bon de rendre aux proviseurs le droit de disposer de certaines attributions de bourses ou de remises.

Nous sommes mis, par beaucoup de familles, dans la confidence de leurs nécessités, de leur gêne ; je puis même dire que bien des familles se confessent auprès de nous et nous mettent au courant de situations vraiment touchantes et dignes qu'on s'y intéresse.

Or, refuser à un proviseur d'intervenir en

pareil cas, c'est bien dur et, à mon avis, un peu d'initiative de ce côté-là serait bon.

M. le Président. Vous n'avez pas un certain nombre de bourses à votre disposition?

M. Kortz. On nous signifie: Nous vous enverrons tels ou tels boursiers. Voilà tout.

M. le Président. Disposez-vous de bourses?

M. Kortz. Dans certains lycées quelques bourses de mérite sont mises, en nombre très restreint, à la disposition du proviseur. Elles sont destinées à permettre à leurs titulaires d'entrer à l'École normale, à l'École polytechnique; mais c'est là une exception qui même se borne, je crois, aux lycées de la Seine.

M. Gazeau. M. Bertagne et moi, nous en avons huit chacun à notre disposition. C'est, vous le voyez, une attribution très particulière.

M. Kortz. J'ajouterai encore, en mon nom personnel, une observation: Je suis de ceux qui peuvent songer à la retraite prochaine et je puis aborder un point que mes collègues, par discrétion, ne toucheront certainement pas.

De même qu'il y a les signes extérieurs de la richesse — on en parle assez souvent — il y a aussi des signes extérieurs du pouvoir, de l'autorité.

A ce point de vue, la situation du proviseur mérite d'être élargie au sens matériel du mot. Ces fonctionnaires ont subi en quelque sorte les conséquences d'un certain nombre de mesures fiscales. Il est arrivé que, pour des raisons d'économie, on a supprimé plusieurs garçons du coup dans des lycées et, tout naturellement, parmi ceux-ci figure le garçon du proviseur, car on veille avec un soin jaloux à ce qu'il n'en use pas.

On a aussi supprimé le garçon qui doit se tenir en permanence dans l'antichambre du cabinet du proviseur pour annoncer les visiteurs.

Au lycée Montaigne, par exemple, le garçon dit « de l'administration » est obligé de faire aussi des tournées dans la maison, et il n'est que d'une façon intermittente là où il serait utile qu'il se tînt. Je me rappelle même que certain jour, nous avons été obligés, l'économe et moi, de nous mettre à la recherche d'un garçon dont nous avions un urgent besoin.

Que de fois des parents, obligés de frapper à la porte de mon cabinet, se sont excusés d'être entrés sans avoir pu se faire annoncer.

M. le Président. On vous a enlevé vos frais de représentation?

M. Kortz. Du jour au lendemain, monsieur le Président; je ne sais même pas si une pareille mesure est légale. Nous avons subi de ce fait une véritable diminution de 1.200 francs sur notre traitement.

Dans les lycées de province, la représentation produit un effet beaucoup plus considérable qu'à Paris. Vous n'ignorez pas que, dans un chef-lieu de département, les grands chefs de service, le directeur des contributions directes, celui des contributions indirectes, le conservateur des hypothèques etc... sont comme les familiers de la préfecture, on n'y voit jamais le proviseur.

M. le Président. Ne faut-il pas attribuer cette absence à ce fait que le proviseur se tient à l'écart?

M. Ermant. C'est la faute des administrateurs; on voit des préfets oublier d'inviter des proviseurs.

M. Kortz. Il y aurait lieu d'aviser...

M. le Président. ... Pour donner aux proviseurs la situation morale et matérielle à laquelle ils ont droit.

M. Kortz. Je me permets d'aborder ce point délicat, étant donné les conditions particulières dans lesquelles je me trouve. Je ne bénéficierai pas des améliorations que je propose, je suis donc dans une situation tout à fait désintéressée.

M. le Président. Ces diminutions dont vous parlez, ne tiennent-elles pas à ce que les dépenses des lycées ont beaucoup augmenté?

M. Kortz. Oui, en raison de la diminution de l'internat.

M. le Président. Et aussi en raison de l'accroissement du nombre des professeurs.

Un des motifs qu'on nous a donnés pour expliquer la répugnance des professeurs, qui ont une situation acquise dans les établissements, à se diriger vers le provisorat, c'est qu'on les oblige de passer par le censorat et que la fonction de censeur est difficilement acceptée.

M. Kortz. Sur ce point, voici mon opinion: il faut maintenir, d'une façon générale la condition du passage par le censorat. L'expression même du « passage » indique qu'on ne doit pas s'attarder longtemps dans la fonc-

tion; d'ailleurs il est possible d'abréger ce stage, selon les personnes. Il est évident que si vous avez un fonctionnaire qui est prompt à s'assimiler le mécanisme intérieur du lycée, le détail de tout le mouvement d'un pareil établissement, avec lequel il est bon de se familiariser, vous pouvez abréger son stage. Il n'est pas, en effet, nécessaire qu'on reste, comme autrefois, censeur pendant six ou sept ans et qu'on s'use à ces fonctions.

M. le Président. Elles sont pénibles ?

M. Kortz. Oui, très pénibles. Le censeur est le premier levé et le dernier couché; il a une besogne absorbante de tous les instants, il est toujours sur la brèche.

Je le répète, il faut maintenir le censorat, comme condition générale, abréger le stage pour certaines personnes et même en affranchir complètement quelques professeurs de marque. Ces derniers peuvent être placés directement à la tête de l'établissement et l'expérience prouve qu'ils se sont très rapidement et très bien tirés d'affaire.

Il n'y a pas de règle absolue; cependant il serait périlleux de ne pas faire généralement passer les futurs proviseurs par le censorat.

La fonction de censeur comporte une pratique qui initie à une foule de détails.

Qu'arriverait-il si le proviseur ne la possédait pas ?

Le censeur a, comme auxiliaires, les surveillants généraux, qui sont les hommes du métier, les sergents-majors de la maison, pour ainsi dire; si le proviseur n'a pas été censeur, s'il ne connaît pas, je ne dirai pas toutes les ficelles, mais tous les mille détails de l'organisme du lycée; si, d'autre part, les surveillants généraux ne sont pas très consciencieux, il en résultera un certain désordre, car les surveillants généraux s'affranchiront de bien des services sur lesquels ils n'auront pas à redouter le contrôle, puisque le proviseur lui-même les ignorera.

Ainsi donc, il est utile que le proviseur ait été auparavant censeur; telle est la règle qui comporte les exceptions et les atténuations que j'ai indiquées.

M. Couyba. Croyez-vous qu'il soit utile qu'on choisisse davantage les censeurs dans le corps des surveillants généraux ?

M. Kortz. C'est mon avis.

Mon expérience personnelle m'a mis en contact avec des surveillants généraux tout à fait de bon aloi, sous le rapport de l'éducation, ce qui est un point très essentiel.

Ils sont en effet en relation avec les familles, ils représentent souvent, pour elles, la maison ; ils sont enfin à la tête d'un personnel.

Il y a des surveillants généraux excellents; aussi ces fonctionnaires ont-ils saisi l'occasion d'exprimer le regret qu'on n'ait pas songé à eux dans les améliorations dont leurs collègues ont été l'objet.

On leur a cependant accordé quelque chose. Quelques surveillants généraux sont délégués dans les lycées avec les pouvoirs du censeur...

M. Marc Sauzet. Ils bénéficient d'une mesure d'économie.

M. Kortz. C'est vrai, mais c'est toujours cela de gagné. S'ils s'acquittent bien de leur besogne, au bout d'un certain temps, ils sont nommés censeurs et ensuite proviseurs.

J'ai actuellement trois de mes collègues, proviseurs en province, qui ont été jadis maîtres répétiteurs sous mes ordres au lycée de Nancy. Je citerai notamment le proviseur du lycée de Grenoble, ainsi qu'un autre proviseur qui a été maître répétiteur et surveillant général. Ces fonctionnaires font d'excellents proviseurs.

Il est essentiel de fournir un débouché au répétitorat, mais je ne me dissimule pas qu'il y a là une grosse difficulté.

M. le Président. Comment fonctionnent les assemblées de professeurs ?

M. Kortz. Elles fonctionnent médiocrement, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas suivies, les professeurs s'en désintéressent trop ; comme dans toutes les grandes commissions, chacun compte sur son voisin pour y assister.

M. le Président. Cela tient peut-être à ce que ces assemblées n'ont pas d'attributions bien définies?

M. Kortz. Certainement.

Ce qui est utile, ce sont les réunions par groupes de spécialités; par exemple, les réunions de professeurs de grammaire, de professeurs de mathématiques, etc.

Ainsi, je viens de préparer une circulaire en vue de réunir les professeurs des classes élémentaires ou primaires afin de mieux coordonner leur enseignement. Les professeurs s'intéressent à ces réunions spéciales, parce qu'ils y discutent des questions qui les

concernent et qui représentent, pour eux, la besogne qu'ils pétrissent quotidiennement.

Quant aux grandes réunions, je n'en suis pas partisan.

M. le Président. Que pensez-vous du conseil de discipline?

M. Kortz. C'est une excellente institution, nous sommes tous d'accord sur ce point, mes collègues et moi.

M. Henri Blanc. Quelle est la composition de ce conseil de discipline?

M. Kortz. Il comprend le proviseur, comme président, le censeur, un surveillant général, quelques professeurs élus par leurs collègues et deux répétiteurs.

M. le Président. Ce conseil fonctionne-t-il très bien?

M. Kortz. Oui, Monsieur le Président; tous les fonctionnaires de la maison y sont représentés et, au point de vue éducatif, on peut en tirer un excellent parti.

M. le Président. Si on laissait plus de liberté aux proviseurs, s'en trouverait-on bien?

M. Kortz. Oui, à la condition d'être très sévère dans le choix de ces fonctionnaires. Je me hâte d'ajouter que le personnel des professeurs est assez riche en qualités de tout ordre pour fournir à chaque établissement les hommes qui conviendront, soit pour le diriger, soit pour associer leur action, dans les conseils de discipline, à celle du proviseur.

Quant aux proviseurs, laissez-leur l'autorité qui répond à la confiance que vous leur avez témoignée en les choisissant et à la responsabilité que vous avez placée sur leurs épaules.

M. Marc Sauzet. Le proviseur du lycée Montaigne voit des enfants plus petits que dans un grand lycée. Estime-t-il qu'on peut prendre des enfants très jeunes dans un lycée?

M. Kortz. Parfaitement!

M. Marc Sauzet. En les confiant à des maîtres élémentaires et même à des dames?

M. Kortz. Je me félicite en particulier de l'enseignement fait par les dames; il produit des résultats très remarquables, il y a là une souplesse de méthode, un tact et un dévouement auxquels je suis heureux de rendre hommage.

M. le Président. Nous en venons à la question relative aux fonctions de répétiteur.

Ce qui fait la crise du répétitorat, c'est qu'il manque de débouchés?

M. Kortz. Parfaitement!

M. le Président. Considérez-vous que la place de répétiteur est une fonction de carrière?

M. Kortz. Non, j'estime que cette fonction ne doit être qu'un stage. Si vous me le permettez, j'userai d'une métaphore dont je me sers volontiers pour exprimer mon opinion à ce sujet; je comparerai la fonction de répétiteur à un tunnel: Vous voyez le jour au bout, mais vous vous refroidissez si vous vous y attardez, il faut donc le traverser le plus vite possible.

M. le Président. Pourquoi les répétiteurs s'attardent-ils dans leurs fonctions?

M. Kortz. Il y a là une conception qui a été faussée par le fait même de certains maîtres : ces derniers, en effet, n'ont pas eu le courage de préparer sérieusement leurs examens, ils ont mesuré leurs forces et en ont tout de suite trouvé la limite. De pareils hommes paraissent impuissants, sans volonté ni énergie, ils se disent : « Je m'attarde dans ma situation, mais puisqu'il en est ainsi, je vais tâcher de la rendre la plus confortable possible. »

Leur raisonnement, comme vous le voyez, est très simple, mais, malheureusement, le nombre de ceux qui le tiennent est devenu considérable. Maintenant qu'ils se sont syndiqués pour étudier la question des avantages matériels, qui les préoccupe trop exclusivement, ils ont fait valoir des raisons qui ont paru à tel point sérieuses que beaucoup ont partagé leur opinion.

Il s'est même produit ce fait très particulier qu'à un moment donné, nous avons eu un Ministre qui était partisan du stage, alors que ses bureaux étaient d'une opinion contraire.

M. le Président. L'autorité du Ministre est comme celle des proviseurs. (*On rit.*)

Vous voudriez ouvrir plus largement le professorat aux répétiteurs?

M. Kortz. Si c'est possible, oui.

Il est évident qu'il faudrait qu'ils fissent un certain stage dans l'enseignement, auquel on ne peut d'ailleurs les associer que dans une mesure assez restreinte.

Aujourd'hui, déjà, ils font les suppléances des professeurs absents, suppléances qui leur étaient autrefois imposées et qui leur donnent actuellement droit à une rémunération.

M. le Président. Tout à fait insuffisante, disent-ils?

M. Kortz. C'est pourquoi ils montrent peu d'empressement à en bénéficier. On pourrait les charger aussi de quelques conférences.

M. le Président. Combien avez-vous de maîtres répétiteurs au lycée Montaigne?

M. Kortz. Nous en avons beaucoup; nous sommes, sous ce rapport, privilégiés, car on nous considère comme lycée de Faculté. Chaque quartier a deux maîtres : un répétiteur général et un répétiteur divisionnaire.

M. le Président. Combien un quartier contient-il d'élèves ?

M. Kortz. Environ trente-cinq.

M. le Président. Vous devez avoir un nombre considérable de maîtres répétiteurs?

M. Kortz. Cette institution a pour but de faciliter aux répétiteurs divisionnaires la fréquentation des cours préparatoires.

M. le Président. Cela augmente l'encombrement?

M. Kortz. Jusqu'à un certain point, car ces divisionnaires n'ont le droit de séjourner au lycée que deux ans, tandis que les répétiteurs généraux sont presque inamovibles.

M. le Président. Cette dualité des répétiteurs, est-ce une bonne chose?

M. Kortz. Je ne le crois pas. Les élèves d'une même étude voient, en effet, défiler devant eux, successivement, Castor et Pollux (*Sourires*) sans que ces derniers aient aucune responsabilité réelle.

M. le Président. Les professeurs et les répétiteurs ont-ils des conférences pour marcher d'accord? Ont-ils des liens entre eux?

M. Kortz. Les professeurs sont toujours prêts à accueillir les répétiteurs.

M. Couyba. Les répétiteurs n'oseront jamais. Lorsque j'étais répétiteur, c'est à peine si j'ai trouvé un professeur sur vingt qui voulût me serrer la main.

M. le Président. Les proviseurs s'emploient-ils à les faire marcher les uns avec les autres d'accord? N'y aurait-il pas moyen d'associer les répétiteurs et les professeurs dans l'intérêt des élèves?

M. Kortz. Au lycée Montaigne, voici ce qui se passe : Les rapports entre professeurs et répétiteurs sont fréquents et faciles; car nous n'avons qu'une entrée avec un large vestibule où les professeurs se rencontrent forcément avec les répétiteurs; des relations mutuelles finissent ainsi par s'établir; la fréquentation de la salle commune de lecture favorise aussi ces relations.

M. le Président. Seriez-vous d'avis d'instituer des directeurs d'études ?

M. Kortz. Je ne me rends pas très bien compte de l'utilité de cette organisation.

M. le Président. Un professeur ne voit que sa classe; il n'y a personne qui suive les enfants d'une manière continue.

M. Kortz. Je n'ai pas envisagé cette question-là.

M. le Président. Comment le proviseur peut-il suffire à sa tâche surtout dans les grands lycées que nous connaissons?

M. Kortz. C'est en effet d'autant plus difficile pour lui, qu'il est retenu trop longtemps dans son cabinet par les visites des parents.

M. le Président. Les professeurs sont-ils tous agrégés?

M. Kortz. Tous le sont.

M. le Président. Le corps des professeurs est tout a fait éminent et distingué?

M. Kortz. Ce corps est entièrement à la hauteur de ses fonctions.

M. Marc Sauzet. Quand on fait du bruit dans une classe le proviseur a-t-il le moyen d'en être informé?

M. Kortz. Presque toujours.

M. Marc Sauzet. Alors comment ne l'empêche-t-il pas quelquefois?

M. Gazeau. D'ailleurs, il ne peut pas le prévoir; et puis, quelle que soit la discipline, on n'a jamais pu l'empêcher complètement.

M. le Président. Les professeurs sortent de l'agrégation. Ce concours ne tend-il pas de plus en plus à former des professeurs très savants, mais chez lesquels l'éducation professionnelle n'est pas suffisamment développée?

M. Kortz. Cette éducation, la pratique journalière du métier la donne rapidement, s'il s'y joint la vocation.

M. le Président. Voulez-vous que nous passions à la question de l'organisation de l'enseignement classique et moderne? Vous avez au lycée Montaigne l'enseignement moderne à côté de l'enseignement classique; dans quelles proportions les élèves sont-ils répartis entre les deux enseignements?

M. Kortz. On a établi l'enseignement moderne au lycée Montaigne le jour où cet établissement a été autonomisé, c'est-à-dire en

1891, à l'époque où j'ai moi-même inauguré le provisorat dans cette maison.

Nous étions détachés de Louis-le-Grand et tout en continuant à donner l'enseignement classique, nous avons créé les cours d'enseignement moderne de sixième, cinquième et quatrième dont les élèves vont suivre ensuite les classes au lycée Saint-Louis.

M. le Président. Vous ne dépassez pas la quatrième ?

M. Kortz. Non monsieur le Président, ni la cinquième pour l'enseignement classique.

Voici ce que j'ai constaté : l'enseignement moderne qui, au début, ne comprenait qu'une seule division pour chaque classe, sixième, cinquième et quatrième, s'est successivement accru, pour toutes ces classes, d'une deuxième division ; j'ai remarqué, d'autre part, que, dans l'enseignement classique, les classes de cinquième et de sixième qui avaient d'abord eu six et cinq divisions, n'en ont plus que quatre. Je ne veux pas dire que ceci a tué cela, mais enfin je constate que l'enseignement classique a diminué.

De plus, lorsque j'examine nos effectifs depuis 1891, non seulement je vois que l'enseignement classique a perdu un certain nombre d'unités, mais j'observe que cette perte a bénéficié à l'enseignement moderne, qui a gagné, du reste, même au-delà de ce chiffre.

M. le Président. Quels résultats donne l'enseignement moderne?

M. Kortz. On peut dire qu'il s'est élevé de la note « médiocre » à la note « passable ».

M. le Président. Il doit être en train de s'acheminer vers la note « assez bien »?

M. Kortz. Il ne s'arrête pas et j'attribue ce progrès en partie au choix de certains professeurs.

M. le Président. Ils sont meilleurs?

M. Kortz. Oui!

M. le Président. Ce sont des professeurs spécialement consacrés à l'enseignement moderne, qui ne font pas de classes dans l'enseignement classique?

M. Kortz. En effet, ils ne s'occupent que de l'enseignement moderne; je dois avouer toutefois que les meilleurs peut-être sont d'origine classique.

M. le Président. Sont-ce les meilleurs élèves qui se dirigent vers l'enseignement moderne?

M. Kortz. Sur ce point, il s'est établi une opinion qui est moins fondée aujourd'hui. On disait volontiers autrefois, non sans raison du reste, que l'enseignement moderne recueillait les déchets de l'enseignement classique. Admettons que cela puisse être encore vrai dans une certaine mesure, mais il est probable qu'on peut néanmoins faire quelque chose de ces déchets. Les esprits réfractaires à l'étude des langues anciennes peuvent se développer un peu plus tardivement, mais enfin ils se développent.

D'un autre côté, je trouve, que nos classes de septième fournissent plus d'élèves qu'autrefois à l'enseignement moderne; la proportion a augmenté d'une façon très notable et, parmi ces enfants, il y en a d'excellents. Ce mélange, cette infusion améliorent l'effectif de l'enseignement moderne.

M. le Président. Vous ne pouvez pas le suivre au delà de la quatrième?

M. Kortz. Non, mais je suis resté sept ans au lycée Janson-de-Sailly où nous avions le cadre complet de l'enseignement moderne, par conséquent j'en ai gardé un souvenir suffisamment précis.

M. le Président. Vous êtes d'avis de maintenir l'enseignement classique avec le caractère qu'il a aujourd'hui?

M. Kortz. Oui, avec le grec et le latin.

M. le Président. Vous pensez qu'on doit commencer au plus tard (?) dès la sixième l'enseignement du latin; vous voudriez même qu'on le commençât en septième?

Est-ce parce que les jeunes gens vous arriveraient plus tôt?

M. Kortz. C'est une des raisons.

M. le Président. Vous ne pensez pas, cependant, qu'il est nécessaire de mettre plus de sept ans pour apprendre le latin?

M. Kortz. Non, mais bien des personnes veulent faire commencer à leurs enfants le latin dès la septième au plus tard; si nous ne leur en offrons pas la facilité, ils s'adresseront là où on leur donnera satisfaction.

Il y a une autre raison qui est d'ordre pédagogique :

Les parents considèrent les cours élémentaires comme une chose que tout le monde peut donner; c'est une très grosse erreur. Rien n'est plus délicat, ni plus difficile que de bien donner cet enseignement élémentaire.

Qu'arrive-t-il? Les enfants sont pris par des établissements concurrents ou par des

institutions libres, qui enlèvent chacun leur petit groupe et qui persuadent malheureusement aux parents que, pour ces commencements d'études, ils peuvent instruire les enfants aussi bien et mieux peut-être qu'on ne le ferait au lycée. C'est regrettable, car une fois qu'ils les tiennent, ils les gardent le plus longtemps possible. Il est donc extrêmement fâcheux que les enfants ne puissent pas commencer leurs études latines au lycée dans la classe de septième.

M. le Président. Seriez-vous d'avis d'autoriser une bifurcation après la seconde comme on l'a demandé ?

M. Kortz. Il y a, en effet, utilité à ne pas contrarier des vocations différentes. Nous n'avons pas marqué la limite, ni le point où cette bifurcation pourrait s'opérer, mais elle pourrait avoir lieu après la troisième ou après la seconde.

M. le Président. Elle serait facultative tout au moins.

Voulez-vous nous dire ce que vous pensez du baccalauréat ?

M. Kortz. Mes collègues et moi, nous sommes d'avis de le maintenir. Comme modification, nous proposerions simplement d'associer, dans le jury, le personnel de l'enseignement secondaire à celui de l'enseignement supérieur ; certains pensent qu'il y a lieu d'assurer la prédominance ou la prépondérance dans un sens ou dans l'autre, il y a là une question de mesure.

M. le Président. Seriez-vous d'avis de faire passer, dans le lycée même, des examens par les professeurs de l'établissement, comme cela a lieu pour le certificat d'études allemand?

M. Kortz. Ce n'est pas notre avis.

M. le Président. Les examens de passage, que donnent-ils ?

M. Kortz. Ils sont paralysés par tant d'obstacles qu'ils ne donnent pas tous les résultats qu'on est en droit d'en attendre.

M. le Président. Vos collègues sont d'accord avec vous sur ce point ?

M. Kortz. Parfaitement, nous sommes également d'accord pour signaler l'importance du livret scolaire qui est très grande.

M. le Président. Quelle est votre opinion en ce qui concerne les langues vivantes ?

M. Kortz. Nous reconnaissons l'utilité du séjour à l'étranger.

M. le Président. Quel résultat cet enseignement produit-il dans l'enseignement moderne et dans l'enseignement classique autant que vous pouvez le suivre? Y a-t-il progrès ?

M. Kortz. Certainement, il y a progrès ; le progrès serait plus accentué si les élèves nous arrivaient dès la classe de neuvième, où l'enseignement des langues vivantes est commencé.

M. le Président. L'enseignement du dessin est commencé au lycée Montaigne ?

M. Kortz. Dans un petit lycée — je dis petit bien qu'il compte sept cents élèves — il y a chance pour que tous les exercices se fassent bien, parce qu'ils sont tous en évidence.

Le dessin, la gymnastique, tous ces exercices-là se pratiquent de la façon la plus heureuse. Nous avons, en particulier, une salle de dessin excellente.

M. le Président. Vous êtes très bien organisé ?

M. Kortz. L'aménagement intérieur est parfait.

M. le Président. Quelqu'un a-t-il des questions à adresser à M. le proviseur?...

Monsieur Kortz, nous vous remercions de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Blanchet, vous êtes proviseur du lycée Condorcet. Vous en avez été censeur. Vous avez été ensuite proviseur à Louis-le-Grand. Vous aviez été longtemps professeur à Paris?

M. Blanchet. A Charlemagne, pendant quinze ans.

M. le Président. Vous êtes d'accord avec M. Kortz sur ce qu'il a dit, notamment en ce qui concerne l'autorité des proviseurs?

M. Blanchet. Oui, monsieur le président, sur le plus grand nombre de points, et particulièrement sur le régime des lycées, c'est-à-dire sur l'autorité des proviseurs qui devrait être augmentée.

L'autorité du proviseur tient à sa personne même. J'estime qu'il faut laisser à l'administration supérieure la liberté la plus grande pour le choix de ces fonctionnaires. Le stage dans le censorat et la pratique de l'enseigne-

ment sont des titres et des garanties dont il faut tenir le plus grand compte. Mais ce qui importe, ce sont les qualités morales, le caractère de l'homme.

L'autorité morale du proviseur peut être augmentée par une autorité plus effective. Cette autorité peut s'exercer de diverses manières. C'est d'abord, comme l'a dit M. Kortz, le choix des collaborateurs. Il ne s'agit pas de diminuer l'autorité nécessaire des inspecteurs généraux; mais, le proviseur pourrait souvent donner un avis utile sur le recrutement du personnel du lycée qu'il dirige.

L'action du proviseur pourrait être aussi plus effective en ce qui concerne l'organisation des études. Je crois par exemple, qu'on pourrait assouplir l'enseignement moderne aux exigences locales. Un type trop uniforme d'enseignement, trop rigide, ne convient pas. Le proviseur, d'accord, avec l'assemblée des professeurs pourrait adapter l'organisation de ces études aux nécessités locales.

De même l'initiative des proviseurs pourrait être étendue en matière budgétaire. A Paris, nous avons peu d'action sur notre budget. Nous sommes tous ou presque tous, en déficit. Nous demandons une subvention pour boucler ce budget; et c'est tout. Ce budget, nous pourrions le voir de plus près, nous y intéresser davantage, faire des propositions de modification, des économies peut-être. Mais il faudrait que le lycée bénéficiât de ces économies. Le tarif des frais scolaires est aussi d'une rigidité absolue. Le proviseur devrait pouvoir, dans certaines circonstances, apporter quelque atténuation pour certaines familles.

Il est le premier intéressé à ce que sa maison prospère; il pourrait donc rechercher dans les écoles primaires des sujets d'élite qu'il serait heureux d'attirer à lui s'il disposait librement de bourses ou demi-bourses.

Je me résume, en m'excusant d'être revenu sur une question si bien traitée par mon ami M. Kortz, et j'exprime notre idée d'un mot: il faut peu à peu décentraliser l'administration de nos lycées. On a décentralisé l'enseignement supérieur et cela a donné les résultats admirables que vous savez. Je ne demande pas une décentralisation aussi large pour l'enseignement secondaire, mais il est bon de s'orienter de ce côté. Le proviseur aura ainsi plus d'initiative, s'intéressera davantage à sa maison; il aura le désir et la volonté de faire quelque chose.

Si on donnait plus d'autorité aux proviseurs, bien des difficultés disparaîtraient, par exemple, celle du répétitorat. Déjà, il y a amélioration certaine de ce corps; il comprend d'excellents fonctionnaires. Si on avait plus d'action sur quelques-uns, on aurait un ensemble uniformément bon.

Je pense encore, comme M. Kortz, que le répétitorat doit être un stage. Cependant il ne serait pas mauvais de choisir parmi les répétiteurs quelques-uns d'entre eux ayant une compétence pédagogique particulière, et de les intéresser à la direction de la maison, en les nommant surveillants généraux, préfets des études, censeurs.

En ce qui concerne l'enseignement, je voudrais voir varier les types.

M. le Président. Dans votre lycée, on ne fait que des études classiques?

M. Blanchet. Oui, monsieur le président, purement classiques.

Je demande le maintien de l'enseignement grec et latin. Contrairement à M. Kortz, je pense qu'on peut en six ou sept ans donner un bon enseignement classique, entre la sixième et le baccalauréat, enseignement complété par celui de la philosophie. Mais je crois qu'on pourrait alléger les programmes; et surtout je voudrais voir éliminer les élèves qui n'ont pas l'aptitude. Ici ce qui importe c'est la qualité des élèves.

A côté du type gréco-latin on pourrait créer un type d'enseignement plus scientifique. Je voudrais une bifurcation consistant principalement dans la disparition du grec à la fin de la 3[e] ou de la 2[e], et dans son remplacement par l'étude des sciences.

Pour l'enseignement moderne, je demande plus que son maintien: je voudrais qu'il fût renforcé d'une année. Si les sanctions doivent être les mêmes pour les deux baccalauréats, il serait équitable d'imposer les mêmes devoirs et la même durée aux deux enseignements. Mais à côté de l'enseignement moderne proprement dit, je serais partisan de toute organisation remplaçant l'ancien enseignement spécial pour les élèves qui ne poursuivent pas le baccalauréat.

M. le Président. L'enseignement spécial est regretté?

Un proviseur. Certainement.

M. le Président. Vous pensez que l'enseignement moderne ne peut pas suppléer l'enseignement spécial, que c'est une autre conception.

Que pensez-vous de l'expérience tentée en Allemagne, consistant à enseigner le grec et le latin après un premier cycle d'études communes? L'expérience est-elle à tenter dans quelque lycée?

M. Blanchet. Je ne suis l'ennemi d'aucune expérience, à la condition qu'elle soit localisée. L'élève a ou n'a pas d'aptitudes littéraires. S'il comprend ce qu'il y a d'élevé dans les langues mortes, je pense qu'il peut commencer cette étude tard, à quatorze ou quinze ans. Les exemples ne manquent pas. Moi-même, j'ai commencé très tard.

M. Sauzet. On pourrait faire une sorte de passage entre les enseignements moderne et classique?

M. Blanchet. Ce serait peut-être une bonne chose. En tout cas, l'expérience vaut la peine d'être tentée.

M. le Président. Que pensez-vous de l'enseignement des langues vivantes?

M. Blanchet. Il est en très grand progrès à Condorcet. Les professeurs ont été choisis avec soin, ont des qualités professionnelles remarquables et obtiennent des résultats sérieux. Ainsi, en philosophie, en rhétorique supérieure et avec une bonne partie de la classe de rhétorique, le professeur ne parle qu'allemand ou anglais pendant toute la durée de la classe ; les élèves également.

M. Kortz. La clientèle du lycée Condorcet est spéciale.

M. Aynard. Et beaucoup d'élèves vous viennent ayant déjà commencé l'allemand?

M. Blanchet. C'est vrai ; nous sommes dans des conditions particulièrement favorables. Je constate néanmoins que dans ce lycée où je suis depuis sept ans l'amélioration est notable. Mais les progrès seraient bien plus marqués si on pouvait étudier les langues vivantes d'une manière plus pratique. Pour cela, il faudrait confier moins d'élèves au professeur.

Mais, telle qu'elle est, l'étude des langues vivantes me paraît s'être sensiblement améliorée. C'est en cette matière surtout qu'il y a progrès. On peut discuter sur la situation de notre enseignement classique ; mais les langues vivantes et le français sont en progrès certain.

En ce qui concerne les examens, si le baccalauréat ne conférait aucun privilège, si c'était une simple constatation d'études, je verrais peu d'inconvénients à ce qu'il fût passé dans les lycées. Mais comme il entraîne certaines immunités, j'estime qu'il vaut mieux que l'examen se passe hors des lycées.

Mais si on maintient le baccalauréat, on peut le transformer. On pourrait, par exemple, constituer un jury analogue pour les trois ordres d'enseignement. Je dis trois, parce que je suppose que l'enseignement scientifique pourrait être organisé : il y aurait le classique, le moderne et le scientifique. Le jury serait composé de cinq membres; le président serait professeur de l'Université; il y aurait encore un ou deux professeurs de l'Université et deux professeurs au moins de l'enseignement secondaire.

Le jury ainsi composé pourrait dispenser un certain nombre d'élèves des formalités de l'examen. Pour ce faire, on prierait le proviseur, le chef d'établissement, de constituer, dès le mois de juin, un dossier pour chaque élève candidat à la dispense. Le proviseur proposerait un certain nombre d'élèves, avec l'agrément des professeurs. Bien entendu, le jury pourrait passer outre et ne pas accepter ces propositions. On déchargerait ainsi les jurys d'examens d'une tâche trop lourde. A Condorcet, par exemple, il est évident que dans une division de rhétorique de 60 élèves, les vingt premiers au moins seront reçus au baccalauréat. Si l'un d'eux ne passe pas, c'est qu'il a été malheureux. Vous voyez, d'autre part, quelle serait la force morale du professeur, lorsqu'il pourrait dire à chaque élève : si vous travaillez bien et si vous avez de bonnes notes, je vous proposerai pour la dispense de l'examen.

Dès le commencement de l'année, tous les bons élèves ayant conscience que, par des efforts réguliers, ils seront débarrassés de cette formalité de l'examen, travailleront avec plus de courage et d'une manière désintéressée. On relèvera ainsi l'autorité des proviseurs et des professeurs et on élèvera le niveau de la classe, tout en faisant disparaître presque complètement l'aléa de l'examen.

Les autres élèves seraient astreints à subir les épreuves. C'est, en somme, le système du

livret, mais système devenu sérieux, avec une sanction efficace.

On peut prévoir que certains établissements seraient trop indulgents. Mais alors ce serait au jury à mettre le holà : il pourra se faire présenter les compositions de l'année, se renseigner.

Le jury étant ainsi constitué, il serait bon de donner les mêmes sanctions à ces trois ordres d'enseignement. Ici je me sépare de certains de mes collègues ; mais je suis d'avis que, si nous accordons les mêmes sanctions aux trois sortes d'enseignement, il faut soumettre les candidats aux mêmes obligations.

M. le Président. Personne n'a de question à poser ?...

Nous vous remercions, Monsieur le Proviseur, de votre déposition.

M. le Président. M. Gazeau, vous êtes proviseur de Louis-le-Grand depuis quelques années ?

M. Gazeau. Depuis octobre 1895. J'étais avant proviseur à Versailles et précédemment professeur d'histoire à Condorcet. J'avais débuté, en sortant de l'École Normale, à Evreux, puis à Orléans.

M. le Président. Vous avez beaucoup d'élèves à Louis-le-Grand ?

M. Gazeau. 820. Ce nombre n'est pas sensiblement inférieur à celui des années les plus prospères de la maison, si l'on considère que le lycée Montaigne a été créé aux dépens de Louis-le-Grand et que Sainte-Barbe, qui nous a fourni autrefois jusqu'à 170 élèves, est devenu un établissement autonome et ne nous envoie plus personne.

Nous ne donnons que l'enseignement classique. En ce qui concerne le régime du lycée et la situation du proviseur dans ses rapports avec les répétiteurs, je partage l'avis de mes collègues et je n'ai rien à ajouter à ce qu'ils ont dit.

M. le Président. Etes-vous satisfait de l'installation du lycée ?

M. Gazeau. Oui, nous avons assez d'espace pour notre nombre d'internes, mais il ne faudrait pas que ce nombre augmentât beaucoup. Nous avons environ 200 internes et il n'y a en tout que 9 dortoirs de 30 à 35 élèves chacun, soit à peine 300 lits.

M. le Président. Le nombre des internes tend à diminuer ?

M. Gazeau. Oui, s'il y a crise, c'est du côté de l'internat. Nous avons à peu près autant d'élèves, mais moins d'internes et plus d'externes et de demi-pensionnaires. En 1888, qui est l'année où depuis 20 ans Louis-le-Grand a eu la population la plus nombreuse, il y avait 1545 élèves. En 1898, nous en comptions 840. Si nous ajoutons 130 élèves, qui formaient en 1888 le contingent de Sainte-Barbe, et l'effectif actuel du lycée Montaigne, défalcation faite de l'enseignement moderne, nous voyons qu'il n'y a pas eu diminution, mais simplement déplacement de la clientèle.

M. le Président. Est-ce que les sources de recrutement se sont modifiées ?

M. Gazeau. Je ne saurais répondre exactement. Mais, d'une façon générale, je crois que la clientèle des lycées s'est modifiée surtout en ce qui concerne l'internat : la bourgeoisie riche ne s'y adresse plus, ou moins, qu'il y a trente ou quarante ans.

M. le Président. C'est ce qui expliquerait en partie la diminution du nombre des internes et leur remplacement par des externes ?

M. Gazeau. Ou des demi-pensionnaires. Autrefois, sous Louis-Philippe, par exemple, et même plus tard, la bourgeoisie très aisée se sentait menacée par en haut et envoyait ses enfants au lycée parce qu'il n'était pas fréquenté par l'aristocratie ; aujourd'hui, elle se sent menacée par en bas et n'envoie plus aussi volontiers ses enfants au lycée parce que celui-ci se démocratise de plus en plus.

M. Ermant. Est-ce que le nombre des bourses ne va pas croissant ?

M. Gazeau. Pas sensiblement.

M. Bertagne. Il a même diminué.

M. le Président. Que pensez-vous de l'enseignement ?

M. Gazeau. Je suis d'accord avec mes collègues, quoique moins affirmatif qu'eux en ce qui concerne l'enseignement moderne.

M. le Président. Mais vous n'en êtes pas témoin ?

M. Gazeau. Je l'ai connu à Versailles pendant quelque temps. D'ailleurs, sur ce point, comme je ne suis pas complètement d'accord avec mes collègues, je n'insiste pas.

M. le Président. Trouvez-vous que les

études classiques aient baissé ou se soient relevées?

M. Gazeau. Je ne vois pas grand changement. Les élèves dont je lis les devoirs sont, en majorité, d'une grande faiblesse. Sans me prononcer d'une façon absolue, je crois qu'il y aurait plutôt affaiblissement.

M. le Président. A quoi cela tiendrait-il?

M. Gazeau. L'enseignement classique a été si attaqué, et d'une façon si habile! D'ailleurs, autrefois on le commençait plus tôt, dès les classes élémentaires.

M. le Président. Quand on est attaqué, on se défend! C'est quelquefois un aiguillon.

M. Gazeau. Les familles n'ont plus la même confiance, la même foi dans cet enseignement.

M. le Président. Et les élèves?

M. Gazeau. Ils partagent la défiance des familles.

M. le Président. Pensez-vous, comme M. Blanchet, qu'on pourrait commencer plus tard le grec et le latin, que l'expérience vaudrait la peine d'être tentée?

M. Gazeau. Je crois, au contraire, qu'il faudrait commencer l'étude de ces langues plus tôt, surtout celle du latin ne fût-ce que pour mieux étudier le français, et faire comprendre la formation des mots grammaticalement et logiquement, avec sûreté et précision.

M. le Président. Pensez-vous que les programmes classiques pourraient être allégés?

M. Gazeau. Peut-être bien, dans le sens qu'indiquait M. Blanchet. On pourrait supprimer certaines nomenclatures expérimentales, certaines subtilités grammaticales. Ce serait une révision à faire d'assez près.

M. le Président. Vous disiez qu'en ce qui concerne l'enseignement moderne, vous faisiez des réserves ?

M. Gazeau. Tel qu'il est conçu, il me paraît faire double emploi avec l'enseignement classique. Il est calqué sur cet enseignement; il poursuit le même objet qui est de former des bacheliers et d'ouvrir les carrières dites libérales et les fonctions publiques; il est presque aussi long, aussi coûteux; il ne prépare pas davantage à l'industrie, au commerce ou à la colonisation. Dès lors sa raison d'être peut sembler contestable.

M. le Président. Quelquefois deux routes conduisent au même point; mais on peut choisir la meilleure.

Vous ne voudriez pas mettre tout le monde au régime du latin et du grec?

M. Gazeau. Comme l'enseignement classique ne peut s'adresser à tous, je crois qu'il serait désirable de créer à côté de lui un enseignement pratique, plus court, plus utilitaire, qui se rapprocherait de l'ancien enseignement spécial organisé par M. Duruy.

M. le Président. Vous regrettez l'évolution qu'on a fait subir à l'enseignement spécial pour l'amener à un enseignement d'une plus haute prétention?

M. Gazeau. Certainement.

M. le Président. Quelle est votre opinion en ce qui concerne les sanctions et le baccalauréat?

M. Gazeau. Ainsi que mes collègues, je suis absolument d'avis de maintenir le baccalauréat; mais en le modifiant.

Le système de M. Blanchet est ingénieux; toutefois, s'il n'était pas possible de l'établir, on pourrait faire davantage état du livret scolaire.

A mon sens, ce livret devrait être la pierre angulaire de l'examen et, sur le vu de cette pièce, on devrait pouvoir exempter, soit complètement, soit partiellement, tel ou tel élève du baccalauréat.

Quant à la composition du jury, j'estime qu'il y a avantage à y faire pénétrer les membres de l'enseignement secondaire dans une mesure qu'il resterait à déterminer.

On a fait remarquer tout à l'heure que le baccalauréat moderne se passait devant une commission de professeurs de l'enseignement secondaire, présidée par un membre de l'enseignement supérieur.

Cette composition, paraît-il, donne satisfaction à tout le monde, même aux intéressés.

M. le Président. Sur l'enseignement des langues vivantes, monsieur Gazeau, quel est votre avis?

M. Gazeau. Je ne puis qu'appuyer les observations de mes collègues, et souhaiter autant que possible que le professeur parle exclusivement, pour ainsi dire, la langue qu'il est chargé d'enseigner dans la classe : anglais ou allemand.

Il faut reconnaître cependant que les classes sont souvent trop nombreuses et qu'il est difficile, avec quarante élèves, de parler exclusi-

vement une langue étrangère, sans que le bon ordre en souffre.

M. le Président. Et pour le dessin ?

M. Gazeau. Pour cet enseignement, les divisions sont aussi très nombreuses, et l'action du maître s'exerce malaisément. Les professeurs intéressés sont unanimes à demander que le chiffre des élèves ne dépasse pas quarante. — Beaucoup voudraient aussi que l'enseignement du dessin fût obligatoire en seconde et en rhétorique comme il l'est déjà dans les classes antérieures, de manière à n'avoir plus dans les classes préparatoires aux Écoles d'élèves ayant cessé de dessiner pendant deux et trois ans. Ces vœux sont raisonnables, et je pense qu'il conviendrait d'y donner satisfaction.

M. le Président. L'enseignement du dessin est-il en progrès?

M. Gazeau. Oui, monsieur le Président, mais il le serait plus encore si, comme je le disais tout à l'heure, les divisions étaient moins nombreuses.

Il existe des divisions de 60 et 65 élèves, et il est difficile au professeur de voir utilement le travail de 65 élèves en une heure et demie.

M. Ermant. Les élèves sont très tassés, et souvent ils copient les uns sur les autres, au lieu de copier le modèle.

M. le Président. Il n'y a pas assez de professeurs?

M. Gazeau. Sans doute on en souhaiterait davantage; mais, pour en augmenter le nombre, il faudrait de l'argent.

M. le Président. Combien est-il consacré d'heures, par semaine, au dessin?

M. Gazeau. Cela dépend des classes: une heure dans les classes élémentaires, une heure et demie dans les classes de grammaire et de troisième, deux heures en seconde, en rhétorique et en philosophie, où le dessin est facultatif, deux heures en mathématiques élémentaires et en spéciales.

M. le Président. Avez-vous quelques observations à ajouter?

M. Gazeau. En ce qui touche la question des diplômes, je ne pense pas que le baccalauréat moderne doive donner accès aux facultés de droit et de médecine.

Ces facultés sont déjà encombrées, et, par suite, les carrières auxquelles elles préparent sont envahies. La prudence et la préoccupation de l'intérêt social ne permettent pas d'augmenter indéfiniment le nombre de ceux qui s'écrasent à l'entrée de professions si attirantes. Il est relativement aisé, l'expérience l'a prouvé, d'acquérir très vite et à peu de frais le diplôme de l'enseignement moderne, même dans des établissements libres d'ordre tout à fait inférieur. Le jour où cet afflux de nouveaux aspirants viendrait grossir le chiffre de ceux qui sont en possession, il n'est pas douteux qu'on aurait seulement réussi à faire plus de mécontents, d'inutiles et de déclassés, au grand dommage de la science et du pays lui-même.

Il y a donc avantage à ce point de vue à exiger la culture classique de ceux qui veulent entrer dans les carrières du droit et de la médecine. — D'ailleurs si certains élèves vraiment distingués de l'enseignement moderne veulent s'orienter vers ces carrières, il leur sera toujours facile d'acquérir en peu de temps une connaissance suffisante du latin et du grec pour passer le baccalauréat classique. J'ai en ce moment même à Louis-le-Grand deux jeunes gens qui, après avoir fait de l'enseignement moderne au collège Chaptal, ont préparé en un an ledit baccalauréat, ont obtenu leur diplôme dans les meilleures conditions et continuent leurs études en vue de la préparation à la licence ès-lettres ou même à l'École Normale Supérieure.

Au point de vue particulier des examens d'admission aux écoles spéciales je considère qu'il serait infiniment désirable que le concours de l'Université fût demandé pour l'élaboration des programmes de façon à les mettre en harmonie avec les programmes mêmes des classes où se fait la préparation.

M. le Président. Vous préparez aux grandes écoles?

M. Gazeau. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Y a-t-il une surcharge dans les programmes de ces grandes écoles? Vous en plaignez-vous ?

M. Gazeau. Ils ont ce grand inconvénient qu'ils ne sont pas toujours, comme je viens de le dire, en harmonie avec les cours mêmes de la classe.

Il arrive souvent que les élèves se disent : « N'étudions pas cette matière, elle figure au programme; mais on ne la demande pas à l'examen. » Tout ce qui n'est pas demandé à l'examen perd tout intérêt à leurs yeux. Malheureusement cette tendance rétrécit et limite, plus qu'il ne conviendrait, la prépara-

tion intellectuelle et la culture générale de ces jeunes gens.

Il est assez difficile de les détourner de cette idée qu'ils sont au lycée exclusivement pour se mettre en état d'être admis à telle ou telle école, et que tout ce qui est en dehors des données strictes de l'examen ne signifie rien et n'a aucune valeur.

Si donc, je le répète, on pouvait obtenir que l'Université fût consultée pour la rédaction de ces programmes, on arriverait à une harmonie très désirable.

M. Raiberti. Pourrais-je demander à M. le proviseur la part qui est faite actuellement, dans les lycées, à l'éducation physique ?

M. Gazeau. Il y a des cours de gymnastique très régulièrement suivis, et, en dehors de ces cours, des associations d'élèves qui se recrutent et se gouvernent elles-mêmes avec beaucoup de sagesse et de prudence, avec beaucoup de convenance et de discrétion.

Elles administrent leurs affaires intérieures sans que nous ayons à intervenir.

A Louis-le-Grand, par exemple, il existe une association athlétique qui organise à Vincennes des matchs et des jeux de plein air avec les élèves des autres lycées. Elle fonctionne très bien toute seule sans jamais nous créer de difficulté ou même d'embarras. L'administration du lycée pourrait presque ignorer l'existence de cette association tellement elle fait peu de bruit.

M. le Président. Ces jeunes gens sont donc capables de s'organiser et de se conduire; cependant vous ne seriez pas d'avis, je crois, de laisser aux grands élèves plus de liberté ?

M. Gazeau. En effet, il n'y a pas lieu, à mon sens, de constituer un régime à part pour les grands élèves, même pour ceux qui se préparent aux Écoles. L'unité dans la règle et dans la sanction, la subordination de tous à la même discipline sont des garanties d'ordre auxquelles il est impossible de renoncer. Je ne me figure pas des élèves vivant côte à côte sous le même toit, qui formeraient deux ou plusieurs catégories, et qui ne seraient pas soumis à un règlement identique.

M. le Président. M. Dupuy, inspecteur général, nous a cité l'exemple d'un établissement — le lycée Buffon, je crois — où le proviseur avait laissé aux grands élèves, à titre de récompense, le droit de gouverner eux-mêmes leurs études. Cet essai, paraît-il, avait produit de bons résultats.

M. Gazeau. Peut-être pourrait-il être tenté dans de petits lycées et encore, même à l'École Normale, le système n'a pas réussi.

M. le Président. A quel âge un jeune Français sera-t-il jugé responsable de ses actes ?

M. Gazeau. Il est toujours aisé de développer chez ces jeunes gens les sentiments de dignité et de responsabilité personnelles qui leur seront d'un si précieux secours dans la conduite ultérieure de la vie. On doit chercher à leur faire comprendre qu'ils seront appelés à diriger les autres, et que, par conséquent, ils auront des devoirs dont ils doivent faire l'apprentissage au lycée. Mais, il ne faut pas, suivant moi, établir deux règles dans une même maison.

M. le Président. On peut appliquer différemment la règle commune ?

M. Gazeau. Assurément, il convient de tenir compte, dans le gouvernement d'une grande maison, des différences d'âge et d'apprécier avec plus ou moins de sévérité telle ou telle faute, suivant qu'elle est commise par des écoliers de douze ans ou des jeunes gens de vingt ans. Tout cela est affaire de tact, de tempérament et de mesure. Mais, de façon générale, il faut que la règle soit commune à tous, et il serait mauvais qu'une partie de la maison fût gouvernée d'une façon alors que l'autre serait soumise à un régime différent.

Il ne doit pas y avoir deux poids et deux mesures.

M. Kortz. Cette pratique sera peut-être possible le jour où l'autorité du proviseur sera rendue plus forte.

Nous saurons alors étendre la liberté des grands élèves et y fixer une limite qui ne sera pas dépassée.

M. Gazeau. L'expérience peut être tentée; mais à condition d'être localisée.

M. Marc Sauzet. Il y a bien, au lycée Louis-le-Grand, une classe de rhétorique supérieure, qui a été organisée pour les jeunes gens se préparant à l'École Normale ?

M. Gazeau. Parfaitement. Cette classe est également réservée à ceux qui se préparent à

la licence ou qui veulent prendre un complément d'études.

M. Marc Sauzet. Cette rhétorique est, en quelque sorte, une préparation à la licence ès lettres ?

M. Gazeau. Elle représente le lien entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

M. le Président. Quelqu'un a-t-il des questions à adresser à M. Gazeau?...

Monsieur Gazeau, nous vous remercions de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Bertagne, vous êtes proviseur du lycée Henri IV?

M. Bertagne. Depuis six ans.

J'ai un long passé administratif; voilà vingt-cinq ans que j'ai débuté dans les fonctions de censeur.

J'ai été censeur dans quatre lycées de province, j'ai été proviseur dans quatre lycées également. Auparavant, j'avais été huit ans professeur.

M. le Président. Voulez-vous nous donner les résultats de votre expérience?

M. Bertagne. Veuillez plutôt m'adresser des questions, Monsieur le Président.

M. le Président. Avez-vous au lycée Henri IV l'enseignement moderne?

M. Bertagne. Non, mais je le connais, pour l'avoir vu fonctionner en province.

Mon opinion est qu'il a donné peu de résultats; je ne dis pas qu'il faille le supprimer, mais j'estime qu'on a peut-être eu tort de le développer autant qu'on l'a fait: les résultats ne sont pas en rapport avec les sacrifices qu'on a consentis.

J'ai constaté, dans des lycées de province, comme ceux de Lyon et de Bordeaux, que, sur 100 élèves, qui avaient débuté en enseignement spécial, huit ou dix seulement arrivaient au bout de leurs études et que, sur le petit nombre des persévérants, il n'y avait pas toujours un élève distingué, un bon candidat à l'École polytechnique. Tels sont les résultats de l'enseignement moderne, autant que j'ai pu m'en rendre compte. Mais depuis huit ans que je ne suis plus en contact avec cet enseignement, il est probable qu'il s'est fort amélioré.

M. le Président. Que pensez-vous des programmes de l'enseignement classique?

M. Bertagne. Je suis d'avis de faire commencer le latin en septième; non seulement pour favoriser le recrutement des élèves, mais aussi pour faciliter leurs études. Aujourd'hui, les élèves de sixième sont poussés si vite, que nous en laissons beaucoup sur la route et que le déchet est déjà très sensible dès la fin de la sixième.

Si nous avions une année de plus à consacrer aux élements du latin, nous pourrions sauver un plus grand nombre d'élèves.

M. le Président. Cette surcharge que vous signalez ne tient-elle pas à ce que l'enseignement dans les classes de grammaire n'a pas été adapté à la réforme?

M. Bertagne. C'est possible. Mais voici la situation :

On a rédigé des programmes très chargés, que seuls les élèves d'élite peuvent suivre. Beaucoup d'élèves, à la fin de la sixième, sont incapables d'aller plus loin; en tout cas, après la cinquième ils sont perdus.

M. le Président. Vous vous prononcez énergiquement pour le maintien du grec comme du latin?

M. Bertagne. Absolument!

M. le Président. Vous ne pensez pas que les programmes soient surchargés?

M. Bertagne. Les élèves n'en prennent pas plus qu'ils ne veulent, ils en rabattent toujours d'eux-mêmes et je n'ai pas d'inquiétude du côté du surmenage.

Je demande, au contraire, le maintien des notions de géologie qu'on donne en septième et en huitième. Cet enseignement intéresse et distrait les enfants, il les repose de la grammaire, du calcul qui comprend deux heures de classe...

M. le Président. Deux heures, est-ce assez pour le calcul? On se plaint que les candidats arrivent au baccalauréat sans savoir faire une règle de trois. Ne serait-il pas préférable qu'ils sussent faire des règles de trois et des extractions de racines, comme à l'école primaire?

M. Bertagne. C'est, en effet, de l'école primaire que nous viennent les meilleurs élèves pour le calcul.

Toutefois, j'ai entendu dire à des professeurs de mathématiques qu'ils aimaient mieux avoir des élèves de quinze ans ne sachant pas

compter, afin de les former eux-mêmes. (*Sourires.*)

J'avoue que je n'irai pas jusque-là et je désire qu'on maintienne au moins le peu de calcul qu'on enseigne encore dans les petites classes.

Je ne voudrais pas non plus qu'on supprimât les leçons de choses, car elles distraient les enfants du calcul qui est indispensable et dont on n'enseigne, pour le moment, que le minimum.

M. le Président. Vous voudriez que l'enseignement des langues vivantes eût un caractère plus pratique?

M. Bertagne. Autant que possible; je sais bien que les professeurs vous diront: « Les enfants ne doivent pas parler de langues étrangères avant de connaître la grammaire, la syntaxe, les mots, et tout cela est très long.»

Il faut, du moins, remarquer que, depuis un certain nombre d'années, non seulement des candidats à Saint-Cyr, mais aussi beaucoup d'autres élèves, vont en Allemagne pendant les vacances. Il y a là une tendance très marquée qui ne peut que favoriser les progrès de l'enseignement de la langue allemande.

M. le Président. Vous êtes d'avis de maintenir le baccalauréat ?

M. Bertagne. Absolument! car la suppression de cet examen serait la fin des lycées. Tous les ans nous sauvons des élèves très médiocres par la perspective du baccalauréat; l'approche de l'examen les engage à travailler et ils se transforment assez souvent.

M. le Président. C'est un salut très provisoire!

M. Bertagne. Autrement, ils n'iraient pas jusqu'au bout de leurs études. A quoi bon, en effet, poursuivre des études qui ne plaisent pas, si elles n'ont pas de sanction?

M. le Président. Vous accepteriez les idées indiquées par vos collègues pour la modification de l'examen?

M. Bertagne. Oui, monsieur le Président, mais je repousse toutefois une condition que je considère comme dangereuse :

Je veux parler de la dispense totale du baccalauréat pour les meilleurs élèves.

Si cette pratique était adoptée, nous serions accablés de demandes et c'est surtout à cet égard que l'autorité du proviseur serait en péril.

Nous sommes d'ailleurs le point de mire de tous; car chacun a été jadis un peu soumis au proviseur et beaucoup en ont gardé un mauvais souvenir — plusieurs d'entre nous se sont peut-être exposés à ces rancunes — mais il n'en est pas moins vrai que, depuis vingt ans, il s'est produit contre l'autorité, et même contre la situation des proviseurs un mouvement très sensible.

M. le Président. Vous n'avez rien à ajouter, monsieur Bertagne?

M. Bertagne. J'ai terminé mes observations.

M. le Président. Nous vous remercions de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Breitling, vous êtes proviseur du lycée Saint-Louis?

M. Breitling. Depuis trois années, monsieur le président. J'ai été précédemment proviseur du lycée Lakanal pendant quatre ans.

M. le Président. Vous avez accepté cette fonction presque au début de ce lycée?

M. Breitling. J'ai été appelé à la direction du lycée Lakanal en 1892 seulement, sept ans après l'ouverture du lycée.

Auparavant, j'avais été censeur du lycée Janson-de-Sailly pendant sept ans; j'ai été le seul censeur de M. Kortz. Je suis devenu, en 1891, le premier directeur du petit lycée.

Je sors du professorat et surtout du répétitorat, j'ai été quatre ans répétiteur à Reims et trois ans au collège Rollin; comme professeur j'ai enseigné les mathématiques élémentaires à Angers et à Pau et les mathématiques spéciales à Bourges.

M. le Président. Vous avez une vue d'ensemble sur les questions de l'enseignement?

M. Breitling. Oui, monsieur le président; seulement, je serai obligé de me récuser, en ce moment, sur beaucoup de questions.

M. le Président. Pourquoi?

M. Breitling. Parcequ'il y a trois ans que je ne suis plus chargé de la direction d'un lycée complet.

La situation du lycée Saint-Louis est tout à fait particulière. Il était destiné à ne plus être qu'une école préparatoire; et c'est dans ce but qu'on lui a successivement enlevé, à partir de

1885, toutes les divisions de l'enseignement classique. L'introduction de l'enseignement moderne au lycée Saint-Louis n'a été que la conséquence de la création du lycée Montaigne. En établissant le lycée Montaigne on a adjoint aux divisions de l'enseignement classique du petit lycée Louis-le-Grand les classes inférieures de l'enseignement moderne. Les élèves de l'enseignement classique devaient, comme par le passé, se rendre à Louis-le-Grand à leur sortie de Montaigne; quant aux élèves de l'enseignement moderne, on s'est décidé à les diriger sur Saint-Louis où il a fallu créer les classes supérieures de cet enseignement.

M. le Président. Aujourd'hui Saint-Louis est un lycée d'enseignement moderne et de préparation spéciale aux écoles?

M. Breitling. Trois divisions seulement sont affectées à l'enseignement moderne, la troisième, la seconde et la première. Nous n'avons que la première-sciences, qui donne à nos élèves un débouché immédiat dans nos classes préparatoires aux écoles.

M. le Président. Voulez-vous nous parler de l'enseignement moderne ?

M. Breitling. Le lycée Saint-Louis ne reçoit guère dans cet enseignement que les élèves du lycée Montaigne. Ce sont en général d'assez bons élèves.

M. le Président. Peuvent-ils être comparés à ceux de l'enseignement classique?

M. Breitling. Voici comment je concevrais les différences qui les séparent : Dans les compositions communes qui ont été faites à différentes reprises par les élèves des deux types d'enseignement, les cinq ou six premiers de l'enseignement moderne se classent parmi les premiers de l'enseignement classique. Il n'y a rien à dire sur les uns ni sur les autres. Après ceux-là vient une série d'élèves moyens de l'enseignement classique, puis une série des mêmes élèves de l'enseignement moderne; enfin les derniers sont classés dans n'importe quel ordre.

Il n'y a pas à juger l'enseignement moderne d'après ce qu'il a donné jusqu'à présent, il faut le laisser à l'œuvre.

D'une manière générale toutes les réformes faites depuis 1880 ont été conçues en vue d'un intérêt pédagogique. On ne s'est pas préoccupé des déplacements dans les effectifs qui en seraient la conséquence.

On n'a voulu voir que l'intérêt général de l'éducation du pays.

On s'étonne aujourd'hui que l'enseignement secondaire ait perdu des élèves.

Mais il devait en perdre nécessairement. Est-il indispensable d'ailleurs que tout le monde suive l'enseignement secondaire? Non, l'essentiel, c'est que l'on y trouve tous ceux qui doivent y être et tous ceux qui peuvent y être.

Je crois que la crise devrait être envisagée à un point de vue plus élevé qu'on ne le fait. Il ne s'agit pas d'une question d'effectifs, ni même d'une question budgétaire ; si l'on voulait réaliser des économies, il n'y aurait qu'à supprimer un grand nombre de lycées et de collèges, mais il est évident que personne n'oserait aller jusque-là.

Il faut donc se dire : les lycées coûtent de l'argent et ne font pas leurs affaires. Qu'importe, pourvu que les dépenses qu'ils nécessitent soient utiles à l'éducation du pays.

M. le Président. L'expérience de l'enseignement moderne est plutôt concluante en sa faveur?

M. Breitling. Oui, seulement il faut lui laisser le temps de faire ses preuves.

M. le Président. Vous avez recherché à quelles professions se destinent les élèves qui suivent cet enseignement.

Sur 30 élèves, vous avez trouvé que 7 se dirigent vers le commerce et l'industrie, alors que 23 embrassent les carrières libérales?

M. Breitling. J'ai ici le détail de cette statistique qui a été d'autant plus facile à dresser que vous nous avez envoyé récemment un tableau précisant les renseignements demandés par la Commission.

Je prends la seconde moderne : nombre total des élèves 35.

Sur ce chiffre, 4 se destinent au commerce, 12, à l'industrie — ce sont les élèves qui se prépareront à l'Ecole Centrale — 9 choisissent les fonctions civiles et administratives et 10 se proposent d'entrer dans l'armée.

Ceux qui s'orientent vers le commerce, quittent, pour la plupart, le lycée après la cinquième, la quatrième ou la troisième — ceux-là auraient suivi autrefois l'enseignement spécial — quant à ceux qui restent, ils entendent, comme les élèves de l'enseignement classique, parcourir tout le cycle de leurs études, en vue de la préparation aux écoles. Tous les

ans une diminution se produit à la fin de la seconde dans le nombre des futurs candidats aux écoles et c'est le baccalauréat qui opère la sélection.

A cet égard, je ferai observer que l'élève de l'enseignement moderne est moins persévérant, en ce qui concerne le baccalauréat, que celui de l'enseignement classique. Cela se comprend, du reste, car s'il échoue après avoir terminé la seconde moderne, il peut se dire après une ou deux tentatives infructueuses : « Tant pis ! je ferai autre chose. »

Au contraire le candidat malheureux au baccalauréat classique, je n'oserais pas dire qu'il n'est bon à rien, s'il n'a pas son diplôme, mais s'il ne l'obtient pas, il a manqué le but. Il faut donc qu'il persévère ; du reste, le plus souvent, sa famille lui fait continuer ses études ou l'envoie, en dernier lieu, suivre les cours d'une « préparation spéciale ».

En résumé, l'enseignement moderne doit être maintenu tel qu'il est et il y aurait plutôt lieu de le renforcer.

M. Marc Sauzet. Au moyen d'un prolongement de la durée des études ?

M. Breitling. Non ; je parle au point de vue des sanctions, de manière à en faciliter l'accès au plus grand nombre d'élèves possible.

J'exprime d'ailleurs un avis personnel.

Quant à l'enseignement classique, il doit être réservé aux élèves qui peuvent parcourir tout le cycle des études classiques et qui ont besoin de posséder de solides connaissances dans les langues mortes.

M. le Président. L'enseignement moderne doit surtout être orienté vers la culture scientifique?

M. Breitling. C'est mon avis. Mais il est très bon que des élèves nous viennent de l'enseignement classique : C'étaient les meilleurs autrefois, du temps où la bifurcation existait.

M. Marc Sauzet. Au point de vue des sanctions, vous voudriez ouvrir à l'enseignement moderne l'accès de l'École de médecine et de la Faculté de droit?

M. Breitling. Je pars de ce principe que la Faculté de médecine devrait être la première consultée sur les connaissances nécessaires à ses futurs étudiants.

En me plaçant à mon point de vue d'ancien professeur de sciences, je constate avec étonnement que le bachelier de l'enseignement moderne peut arriver à l'agrégation des sciences mathématiques et des sciences physiques ainsi qu'au doctorat ès sciences, tandis qu'on lui refuse l'autorisation de faire ses études de médecine.

M. Marc Sauzet. On arrivera un an plus tôt par la voie moderne que par la voie classique dans votre système?

M. Breitling. Beaucoup d'enfants commencent plus tard dans l'enseignement moderne et si l'on prend la moyenne des âges pour les élèves de cet enseignement, on voit que ceux-ci sont plus âgés d'un an au moins que leurs camarades de l'enseignement classique et se trouvent ainsi en retard sur eux au point de vue des études.

Au lycée Montaigne beaucoup d'enfants arrivent des écoles communales à douze ans, munis de leur certificat d'études, alors que ceux qui viennent du lycée même, à leur sortie de la classe de septième, ont à peine onze ans. Il y a donc entre eux un écart d'au moins une année.

M. Marc Sauzet. Ceux qui arrivent au lycée avec le certificat de capacité entrent en sixième.

M. Kortz. Oui, et ils commencent l'étude de l'allemand.

M. le Président. Vous n'avez rien à ajouter sur l'enseignement moderne ?

Quel est votre avis en ce qui concerne la préparation aux écoles? Y a-t-il surcharge?

M. Breitling. La surcharge existera toujours.

Voyez ce qui s'est passé autrefois pour l'école forestière, quand les élèves ne se recrutaient pas encore à l'Institut agronomique. Le programme était élémentaire, cependant l'examen de cette école était devenu l'un des plus durs à préparer en raison des questions difficiles contenues implicitement dans ce programme.

La préparation d'un concours conduit fatalement au surmenage. On ne gagne rien à prendre des mesures contre le surmenage, car on n'arrive jamais à le supprimer. Il existera toutes les fois qu'il y aura concours et ceux qui ne se surmèneront pas n'arriveront pas.

M. le Président. Comment se passent les examens? Voyez-vous une modification à apporter dans la façon de faire passer les examens d'admission à l'École polytechnique?

M. Breitling. Ces examens sont très bien

dirigés. On cherche évidemment à se rendre compte, moins de l'acquis de l'élève, que de ce qu'il est capable de faire

M. le Président. Vous n'êtes pas tout à fait d'accord avec M. Bertrand sur ce point.

M. Breitling. M. Joseph Bertrand n'assiste peut-être pas actuellement, comme moi, aux examens. Je puis dire que pendant les deux mois d'examen d'admission à l'École polytechnique, il ne s'est guère passé une journée sans que j'aie assisté à telle épreuve ou telle autre.

M. le Président. Les examinateurs ne se bornent pas à poser aux candidats des questions mécaniquement en quelque sorte?

M. Breitling. On voit clairement que tous cherchent à s'assurer que l'élève est intelligent.

Dans la pratique le procédé employé à cet effet par un examinateur pourra sans doute paraître critiquable ; mais rarement l'on arrive à se mettre d'accord sur ce point.

M. le Président. Voyez-vous des réformes importantes à faire dans le système des examens?

M. Breitling. On a dit qu'on devrait consulter l'Université sur la rédaction des programmes, je suis de cet avis.

Pour le dernier programme de l'École de Saint-Cyr, on a procédé de cette façon et on s'est adressé au comité consultatif.

Un professeur d'une de nos divisions préparatoires à l'École centrale a demandé que le Conseil supérieur fût consulté pour les programmes de l'École polytechnique; mais j'estime que cette assemblée, dans sa composition actuelle, ne saurait avoir une compétence suffisante en la matière, il faudrait, selon moi, s'adresser aux inspecteurs généraux auxquels on adjoindrait un certain nombre de professeurs. Dans ces conditions, on pourrait procéder à quelques remaniements utiles des examens d'admission à l'École polytechnique.

Il est bien certain que le Conseil de perfectionnement de l'École polytechnique est seul maître du programme intérieur des études. C'est donc à lui aussi qu'il appartient de déterminer le programme des connaissances exigées pour suivre avec fruit les cours. « L'Université n'a pas la prétention de rédiger les programmes, elle demande seulement à être consultée dans un intérêt pédagogique. »

M. le Président. En ce qui concerne le régime des lycées, vous abondez dans le sens des dépositions précédentes?

M. Breitling. J'aurais une légère observation à faire. Mon ancien proviseur, M. Kortz, qui sait que je ne pêche pas par faiblesse, a parlé, en le regrettant, de l'ancien régime des répétiteurs. Il a eu surtout en vue l'intérêt du service, mais il n'a considéré qu'un côté de la question; il y a aussi à envisager l'intérêt des répétiteurs.

J'ai été sept ans répétiteur, j'ai donc vu les choses sous les deux faces. Les décrets de 1887 et 1891 ont été, pour les répétiteurs, de véritables décrets d'affranchissement.

M. Kortz lui-même a dit — j'ai noté sa phrase: « La qualité des répétiteurs s'est améliorée ; ils ont davantage le souci de leur dignité. »

En effet, il suffit de voir les maîtres répétiteurs actuels et de les comparer à la majorité de ceux d'autrefois, pour constater qu'ils ont été relevés, par ces décrets, aux yeux des élèves et de leurs familles et aussi à leurs propres yeux.

Il ne faut pas que l'on revienne à l'ancien état de choses, mais qu'on donne au proviseur, comme le demande M. Kortz, le droit d'exprimer une opinion sur le choix de ses collaborateurs.

Nous ne demandons pas pour le proviseur. le droit de renvoyer le répétiteur dans un délai d'un mois, nous désirerions simplement être plus écoutés en ce qui concerne le choix et le déplacement des répétiteurs.

M. Kortz a cité un fait auquel j'ajouterai le suivant :

Un proviseur avait demandé — il y a longtemps de cela — le déplacement d'un maître répétiteur par mesure disciplinaire.

Il fut, en effet, déplacé, mais pour être affecté au lycée qu'il désirait depuis longtemps, et qu'il n'avait pu obtenir tant que son déplacement n'avait pas été demandé.

La proposition était, du reste, libellée ainsi :

« Il y a accord, pour ce déplacement, avec le proviseur. » (*Sourires*).

Il y avait accord évidemment en fait; mais il fallait savoir comment cet accord était intervenu.

M. le Président. Vous pensez aussi que le répétitorat devrait être un stage?

M. Breitling. Oui, à condition qu'on

puisse lui donner des débouchés. Autrefois, les classes élémentaires servaient de débouché. Aujourd'hui un grand nombre de répétiteurs seront obligés sans doute de rester dans la carrière : beaucoup ont leur licence. Il ne faut surtout pas que, s'il y a une place disponible dans un collège, ce soit un boursier de licence n'ayant jamais exercé qui l'obtienne.

M. le Président. On préfère aux licenciés ayant fait un stage de simples licenciés?

M. Breitling. Cela dépend de la qualité des licenciés. Un licencié distingué ne passait pas par le répétitorat, il y a quelques années du moins.

M. le Président. On pourrait demander à tous les licenciés qu'ils fassent un stage dans le répétitorat.

M. Breitling. Dans l'état actuel, presque tous y passent parce que le nombre des places dans les collèges diminue. Mais, en général, ces jeunes gens trouvent bien pénible, après avoir attendu un poste plus élevé, de s'occuper des détails d'hygiène et de toilette, dont la surveillance incombe aux répétiteurs.

M. Blanc. On pourrait diminuer le nombre des agrégés.

M. Breitling. On l'a déjà fait dans de fortes proportions.

M. le Président. Vous pensez qu'on pourrait relever la situation des répétiteurs en les associant à l'instruction et à l'éducation?

M. Breitling. Pour cela, le professeur doit se mettre en relations avec le maître d'études.

M. le Président. Le fait-il?

M. Breitling. Beaucoup le font. Quand j'ai été répétiteur, j'ai toujours trouvé des professeurs se mettant en relations directes avec moi. Ainsi ont fait, par exemple, M. Dupuy, aujourd'hui inspecteur général, et M. Niewenglowski, inspecteur d'académie à Paris, qui étaient professeurs des élèves dont j'avais la direction.

M. le Président. M. Dupuy a dit avec une modestie que nous avons appréciée : nous avons quelque chose sur la conscience : c'est que nous n'avons pas assez fait pour les répétiteurs.

M. Breitling. Il a été trop discret pour signaler ce qu'il avait fait lui-même. Il nous a aidés, nous a servi d'appui. Aussi sommes-nous restés ses amis reconnaissants.

Il ne faut pas songer à établir des assemblées de professeurs et de répétiteurs à jours et à heures fixes : il ne sortirait rien de bon de ces réunions officielles et commandées, tandis que l'on peut tout attendre des entretiens libres et intimes qu'auront les professeurs et les maîtres au sujet de leurs élèves. Il faut — et c'est là que le proviseur peut faire preuve d'initiative — que le proviseur s'applique à mettre en rapport professeurs et maîtres. Beaucoup de professeurs ne demanderont pas mieux; pour le répétiteur, il pourrait être dur parfois de faire le premier pas, c'est au proviseur à le lui faciliter. Il n'y a du reste qu'à le vouloir sérieusement.

M. le Président. Malheureusement, les professeurs à Paris surtout, viennent peu au lycée, en dehors des classes.

M. Breitling. En dehors des classes, nous avons au lycée Saint-Louis des interrogations. De ce chef, chaque professeur vient au lycée au moins trois fois par semaine après la classe du soir.

M. le Président. Vous êtes d'avis que le proviseur devrait avoir passé par l'enseignement?

M. Breitling. Généralement oui. On ne peut pas établir de règles fixes en pareilles matières ; mais en général, il est désirable que le proviseur, pour avoir autorité sur les professeurs, ait été lui-même professeur.

M. le Président. Vous seriez d'avis d'augmenter la situation des proviseurs?

M. Breitling. Oui, mais je ne vois pas bien ce que l'on pourrait ajouter.

M. le Président. Cependant vos collègues ont précisé.

M. Breitling. Assurément, nous devrions être consultés pour le choix de nos collaborateurs, surtout des répétiteurs. Déjà en fait nous le sommes à Paris pour nos professeurs. (Dénégations des autres proviseurs.)

En ce qui me concerne, je l'ai été pour les changements faits au lycée Saint-Louis dans le personnel de l'Administration et de l'enseignement.

M. Blanchet. Il y a un proviseur qui a exercé une grande autorité en province, dont on a dit merveille; c'est l'abbé Follioley.

M. le Président. Nous l'avons entendu. Il nous a dit que depuis une vingtaine d'années le proviseur avait vu sa situation dimi-

nuer d'année en année. Il doit nous envoyer une note détaillée à ce sujet.

M. Blanchet. C'est le seul proviseur à qui on ait donné la liberté de choisir son personnel. Dans ces conditions, il lui était facile d'avoir de l'autorité.

M. Kortz. Il passait dans les bureaux du ministère et y enlevait tout ce qu'il voulait.

M. le Président. Evidemment, c'était son levier.

M. Breitling. Cette liberté de choix devrait être la règle générale.

M. le Président. M. Follioley a fait une déposition tout à fait conforme aux vôtres.

M. Couyba. De combien étaient vos frais de représentation ?

M. Breitling De 1.200 francs.

M. Couyba. Les concerts, les réunions de tous genres sont des occasions pour les professeurs et les répétiteurs de se rencontrer. Avec ces frais de représentation, vous pourriez les avoir une ou deux fois par an à dîner. Vous réuniriez ainsi professeurs, répétiteurs et même les meilleurs élèves.

MM. les proviseurs. C'est ce que nous demandons !

M. le Président. Ne serait-il pas désirable que dans chaque lycée il y eût une salle de réunion, n'ayant pas l'aspect d'une salle de couvent, où on mettrait des livres, des gravures, des objets d'art, qui orneraient cette salle de famille de la maison ?

M. Kortz. Cette salle existe à Montaigne.

M. le Président. Mais dans la plupart des lycées cette salle n'existe pas.

M. Kortz. Nous avons une bibliothèque classique ; mais la plupart des volumes sont à Louis-le-Grand, dont nous ne sommes pas complètement détachés.

M. Gazeau. Nous avons une bibliothèque assez fournie en livres classiques, mais elle reste stationnaire, faute de crédits.

M. le Président. Si la bibliothèque était assez complète, les professeurs pourraient y venir travailler.

M. Gazeau. Ils y viennent.

M. Blanchet. De même à Condorcet.

M. Breitling. Mais nous n'avons pas de crédits d'entretien.

M. le Président. N'y aurait-il pas avantage à y admettre les élèves et les répétiteurs?

M. Blanchet. C'est évidemment un des moyens de faire le rapprochement.

M. le Président. Ne pourrait-on pas avoir le soir des réunions intimes, familières, où les personnes du dehors s'intéressant à l'établissement seraient admises?

C'est par ces moyens beaucoup plus que par les règlements que les rapprochements pourraient se faire (*Assentiment.)*

M. Gervais. A Michelet, il existe un cercle.

M. le Président. Je voudrais poser une question à M. Kortz en qualité de doyen. Tous les proviseurs se plaignent de ce que l'inspection générale aurait des notes secrètes. Nous avons interrogé les inspecteurs généraux qui se sont défendus en disant qu'il y a quelque fois des détails qu'on ne peut pas donner au proviseur, mais, qu'en général, celui-ci est tenu au courant des appréciations qu'on fait des services des professeurs. Qu'en pensez-vous?

M. Kortz. Il faut que l'inspecteur général donne au proviseur son impression.

M. le Président. En fait, le fait-il?

M. Kortz. Trop rarement.

M. le Président. Ces messieurs que nous avons entendus, disent le contraire.

M. Kortz. Ils donnent bien cet avis dans des visites particulières, mais pas sur le moment.

M. le Président. Pas devant les élèves, évidemment.

M. Kortz. Non, pas même sortis de la classe. Chaque inspecteur vient à huit heures, reste dans une classe jusqu'à neuf heures et dans une autre jusqu'à dix. Il n'a pas le temps de s'entretenir avec le proviseur.

M. le Président. Mais ne communique-t-il pas ses notes au proviseur?

M. Kortz. Non.

M. le Président. Il ne confère pas avec le proviseur à l'issue de son inspection?

M. Kortz. Il s'échange inévitablement certaines impressions.

M. Blanchet. Généralement le proviseur accompagne l'inspecteur général et l'inspection faite, tous deux échangent quelques mots.

M. le Président. Cela semble nécessaire.

M. Breitling. Dans les lycées départementaux, l'inspecteur général reçoit officiellement

les professeurs après l'inspection. A Paris, il n'en est pas de même, mais les professeurs peuvent voir individuellement les inspecteurs généraux à leur domicile particulier.

M. le Président. En somme, dans ces plaintes des professeurs, que croyez-vous qu'il y ait de fondé?

M. Kortz. J'estime qu'il y a des notes qui doivent rester nécessairement secrètes.

M. le Président. Pas celles concernant les aptitudes pédagogiques?

M. Kortz. Non, pas celles-là.

M. le Président. Il s'agit quelquefois de relations de familles ou autres questions qu'on ne peut traiter qu'avec de grands ménagements.

M. Raiberti. Est-ce que les installations hygiéniques sont suffisantes dans nos lycées? J'ai appartenu à Saint-Louis, il y a déjà bien longtemps. Je me souviens que nous n'avions pas d'eau; les élèves en ignoraient l'usage. Ce n'est plus vrai?

M. Kortz. Je vous invite à venir visiter tous nos établissements nouveaux. Vous verrez que leurs installations sont irréprochables. Quant aux anciens, ils ont été remaniés.

M. Breitling. On a fait, à Saint-Louis, tout ce qu'on a pu. On a mis des lavabos modernes au milieu des dortoirs. Assurément, ce n'est pas luxueux comme dans les nouveaux lycées. On continue à améliorer l'hygiène de la maison. Mais d'une vieille maison on ne peut faire une neuve.

M. le Président. On a beaucoup fait, mais il y avait beaucoup à faire.

M. Sauzet. Y a-t-il de l'eau dans tous les dortoirs?

M. Bertagne. Oui, excepté quand il gèle ou quand les eaux sont basses : nous sommes placés très haut dans Paris.

M. le Président. Que pensez-vous de la diminution des heures d'études? M. Gréard a exprimé l'avis qu'à quinze ans les enfants n'aient pas plus de 8 heures de travail. Actuellement ils en ont 10, je crois.

M. Kortz. On a réduit à ce qu'il fallait le nombre et la durée des efforts. En continuant dans cette voie, on arriverait à la désuétude.

M. le Président. Vous ne pensez pas qu'en 8 heures les élèves feraient autant qu'en 10?

M. Kortz. Les heures de travail sont déjà morcelées.

M. Breitling. Quand on a limité pour les petits à 6 heures, le travail de la journée, on a eu de la difficulté à varier leurs occupations le reste du temps.

M. Kortz. Je ne crois pas qu'il y ait intérêt à réduire les heures de travail même pour les jeunes élèves, d'autant plus que les classes élémentaires sont coupées en deux quoique de 2 heures.

M. le Président Je ne parle pas des classes élémentaires, mais des classes de grammaire jusqu'à la rhétorique.

M. Kortz On a fait l'expérience de la classe de 1 heure et demie et on n'y a pas trouvé d'avantages. Je ne crois pas, d'autre part, que le temps des études soit excessif. On a même réduit d'une façon fâcheuse dans les grands lycées cette bonne étude du soir où les élèves donnaient un bon travail.

M. le Président. En somme, vous ne voyez rien à changer, dans cette distribution des heures d'études, si ce n'est qu'il faut donner plus de latitude aux proviseurs?

M. Kortz. Oui, il faut leur donner plus de liberté dans la répartition du temps des élèves.

M. Sauzet. L'étude de 5 à 8 heures du soir n'existe plus?

M. Kortz. Si, mais elle est coupée.

M. le Président. Nous vous remercions, messieurs, d'avoir bien voulu répondre à notre appel et nous faire ces intéressantes dépositions.

Séance du mercredi 22 février 1899.

PRÉSIDENCE DE M. RIBOT.

Dépositions *de* **MM. DALIMIER,** *proviseur du Lycée Buffon*; **FOURTEAU**, *Proviseur du Lycée Janson de Sailly*; **DHOMBRES**, *Proviseur du Lycée Charlemagne*; **DÉPREZ**, *Proviseur du Lycée Voltaire.*

M. le Président. Monsieur Dalimier, vous êtes proviseur du lycée Buffon, vous avez été auparavant proviseur du lycée Michelet; et avant?

M. Dalimier. Avant, j'étais proviseur du lycée de Marseille.

Je suis ancien élève de l'École normale, j'ai été professeur de physique à Rennes et il y aura, l'an prochain, vingt-cinq ans que je suis proviseur.

M. le Président. Voulez-vous nous donner quelques explications sur les points du questionnaire qui vous intéressent et quelques renseignements relatifs au lycée que vous dirigez?

M. Dalimier. Le lycée à la tête duquel je suis placé est en bonne situation et en prospérité. C'est un lycée d'externes. Il comprend l'enseignement classique et l'enseignement moderne : sur 600 élèves, nous en avons 150 dans le moderne et 450 dans le classique.

Notre population augmente d'une façon lente mais continue — nous avons actuellement 40 élèves de plus que l'an dernier — néanmoins je connais le mal dont souffre l'Université, et je puis en parler puisque vous m'interrogez.

J'attribue l'accroissement de notre lycée aux transformations du quartier nouveau qui se forme autour de nous, et à la valeur de mon personnel; j'ai des professeurs remarquables et même de bons répétiteurs.

M. le Président. Le lycée Michelet que vous avez dirigé a perdu, au contraire, des élèves. Cette diminution remonte-t-elle déjà à votre administration?

M. Dalimier. Non, je l'ai laissé, au contraire, avec 700 pensionnaires, environ, et je ne puis indiquer les causes de cette diminution.

Le questionnaire parle de fortifier l'autorité des proviseurs. Voilà le point important.

Je crois que tous mes collègues sont d'accord pour dire que notre autorité a été considérablement amoindrie depuis une dizaine d'années, que notre situation n'est plus comparable à ce qu'elle était autrefois.

M. le Président. Parlez-vous seulement de l'autorité que vous avez dans la maison ou du défaut d'initiative provenant des règlements?

M. Dalimier. Du défaut d'initiative.

Il y a une dizaine d'années, certains proviseurs exerçaient une influence réelle sur la prospérité de leurs lycées, et l'on peut remarquer que c'étaient toujours les plus fermes et les plus énergiques. La fermeté est une chose nécessaire : les familles nous la demandent, si elles ne la trouvent pas chez nous, elles vont la chercher ailleurs.

Actuellement, mes collègues le constatent comme moi, il est attristant de voir la situation intérieure des familles (sauf quelques exceptions, bien entendu). Les pères, très absorbés par leurs occupations, n'ont pas le temps de s'occuper de leurs enfants; ils rentrent chez eux fatigués, les enfants les agacent et parfois en les réprimandant, ils dépassent la mesure : il n'y a plus chez eux cette égalité de caractère si nécessaire à l'éducation des enfants.

M. le Président. Vous constatez un changement dans les mœurs des familles depuis un certain nombre d'années?

M. Dalimier. Oui; je disais hier encore que lorsque j'étais au lycée, les enfants osaient à peine parler, sans autorisation, à la table de leur père; quel changement! aujourd'hui, les pères laissent les enfants exprimer leur opinion sur toutes choses et se taisent même volontiers pour les laisser arler, sinon pour les

admirer. La fermeté paternelle a donc beaucoup faibli depuis quelques années, mais les parents veulent l'autorité chez ceux à qui ils confient l'éducation de leurs enfants. On a diminué l'autorité des chefs d'établissement au moment où elle était le plus nécessaire; on a relâché la discipline chez nous au moment où on on aurait dû la relever.

Il y avait des réformes à faire; les répétiteurs n'étaient pas heureux, il fallait modifier certains usages, par exemple la faculté pour un proviseur de renvoyer un répétiteur à peu près comme un domestique: c'était excessif, mais on pouvait, sans aller aussi loin qu'on l'a fait, obliger le proviseur à faire un rapport au recteur d'Académie qui aurait statué.

Aujourd'hui tout a été concentré entre les mains de l'Administration centrale, et notre initiative personnelle n'existe pour ainsi dire plus. Même pour le renvoi d'un élève, il faut recourir à un conseil; je ne proteste pourtant pas contre ce conseil de discipline, qui est commode puisqu'il sert à nous couvrir, mais son existence nous amoindrit encore aux yeux du public. Notre gouvernement est devenu impersonnel et ne peut qu'entraîner l'irresponsabilité.

Je ne parle pas de la situation matérielle des proviseurs qui a été amoindrie également; on nous a supprimé 1.200 francs que nous touchions depuis fort longtemps. Mes collègues diront avec moi qu'ils croyaient leur situation absolument acquise, et il leur a été pénible, à la fin de leur carrière, d'être victimes d'une mesure aussi peu méritée.

Nous ne pouvons même plus donner des notes sur un élève sans y joindre celles des professeurs; manquerait-on de confiance à notre égard?

M. le Président. Cependant il est peut-être naturel que les notes des professeurs soient produites, puisqu'ils sont en contact direct avec l'élève?

M. Dalimier. Oui, mais un chef d'établissement peut présenter lui-même la situation; on demande les places, la valeur de la composition, ce sont des choses qu'on ne peut pas altérer; mais quant à la valeur de l'élève, nous sommes parfaitement aptes à la faire connaître avec une grande justesse et une grande sincérité.

Pour les bulletins trimestriels il a été prescrit que les notes seraient rédigées en conseil de professeurs; or, mes collègues constatent comme moi que les réunions de professeurs d'une même classe sont impossibles; presque jamais ces messieurs n'ont classe en même temps; ceux qui demeurent loin ne viennent pas; on leur demande alors des notes écrites que l'on transcrit sur les bulletins.

Les appréciations des professeurs sont parfois faussées, sans qu'ils s'en doutent, parce qu'ils subissent l'impression du dernier moment.

Les meilleurs bulletins que j'aie faits c'est en prenant les cahiers de notes hebdomadaires, en voyant toutes les notes du trimestre et en donnant la moyenne, — c'était la vérité.

M. Marc Sauzet. M. le proviseur croit-il que la vraie note soit la moyenne du trimestre? Pour savoir quelle est la situation morale et mentale des enfants à Pâques, par exemple, la dernière semaine est importante.

M. Dalimier. On peut constater qu'il y a eu progrès, stationnement ou diminution du travail de l'élève. D'ailleurs cela s'appelle: bulletin trimestriel.

M. le Président. On vous a aussi enlevé le droit de faire des remises de frais d'étude?

M. Dalimier. Oui, et c'est très regrettable. Dans les établissements libres les directeurs font toutes les concessions possibles aux familles: les riches payent pour les autres. Nous ne pouvons pas faire la même chose, mais le proviseur pouvait ainsi se faire quelques amis dans la ville, je ne dis pas à lui personnellement, mais à l'Université, en obligeant les familles, sous certaines garanties, bien entendu. Il faut que l'administration soit renseignée sur ce qui se passe dans le lycée; nous avions des notes à fournir et un petit examen à faire passer aux élèves candidats aux remises. Cette suppression a été fâcheuse, en province surtout, et je l'ai beaucoup regrettée. Les proviseurs n'y ont rien gagné en considération et je crains que l'État n'y ait eu aucun profit. Les familles qui avaient contracté des obligations envers le lycée se faisaient souvent un devoir d'envoyer des élèves payants et cela formait autour de l'établissement un noyau de clientèle assurée.

M. le Président. — En somme vous constatez que l'autorité du proviseur au lieu d'avoir été relevée a été considérablement diminuée?

M. Dalimier. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. Vous voudriez qu'on relevât par plus de décentralisation l'autorité des recteurs et des proviseurs ?

M. Dalimier. Oui, je voudrais une décentralisation bien étudiée par des gens d'expérience. L'Université compte assez d'hommes distingués et dévoués pour qu'on les occupe à autre chose qu'à faire des rapports.

Et ce mal est d'origine relativement récente; autrefois les proviseurs avaient une situation absolument différente. J'ai été proviseur de grands lycées, que j'ai tous vus atteindre leur maximum de prospérité : Bourg, Orléans, Angers, Marseille (1). Dans les conditions nouvelles, je crois qu'il serait difficile d'obtenir le même résultat. Une triste uniformité règne dans nos maisons, sans qu'il nous soit possible de réagir.

M. Henri Blanc. Les répétiteurs dépendent des recteurs?

M. Dalimier. Non, du ministre.

M. Henri Blanc. Un recteur ne peut pas déplacer un répétiteur ou le renvoyer sans l'agrément du ministre?

M. Dalimier. Non; si je suis bien renseigné, un recteur ne pourrait même pas affecter un maître au grand ou au petit lycée d'une ville. Le ministre règle les moindres détails de l'administration.

M. Marc Sauzet. En quelle année aviez-vous 1.700 élèves à Marseille?

M. Dalimier. En 1889.

M. le Président. Vous vous êtes expliqué sur les conseils de discipline?

M. Dalimier. Ils fonctionnent bien, à en juger par ce que je vois au lycée Buffon.

M. le Président. Quant aux assemblées de professeurs, elles ne se réunissent pas facilement ?

M. Dalimier. Ces messieurs n'y viennent pas, ou en fort petit nombre.

M. le Président. Cela tient peut-être à ce que leurs attributions ne sont pas suffisamment définies?

M. Dalimier. Ils doutent de l'utilité de leurs délibérations.

M. le Président. Mais ne croyez-vous pas possible de leur laisser un peu plus de latitude dans l'organisation de l'enseignement?

M. Dhombres, *proviseur du lycée Charlemagne.* Il peut y avoir des dangers.

(1) J'ai laissé ce dernier lycée avec 1.700 élèves.

M. Dalimier. En effet, il peut y avoir des dangers, comme je l'ai constaté dans une de mes résidences.

M. le Président. Cependant la meilleure façon pour le proviseur d'avoir de l'autorité sur toute sa maison, sur tout son personnel, c'est de se réunir à lui, d'être en contact avec les professeurs.

M. Dalimier. Je crois que la vraie façon est de prendre les gens un à un ou par petits groupes. Voyez, à Janson-de-Sailly, où il y a un personnel de 160 personnes une assemblée de tous est impossible.

M. le Président. Il est vrai que c'est presque un parlement.

Vous parliez de décentralisation; pensez vous qu'on pourrait l'étendre dans une certaine mesure même aux études, à l'enseignement ?

M. Dalimier. Oui, on pourrait avoir des programmes qui soient des guides, des jalons mais avec plus de souplesse. Par exemple à Angers, on pourrait établir un cours préparatoire à l'École des arts et métiers.

Je voudrais que dans certaines villes, on pût établir des cours préparatoires à certaines écoles, avec des ateliers; c'est ce qu'on ne fait pas ; il faudrait adapter l'enseignement à la région dans laquelle l'établissement est placé, et les professeurs s'intéresseraient évidemment à cet enseignement.

J'ai aussi cherché, dans les réunions générales, à intéresser les professeurs à la prospérité de la maison, j'y ai peu réussi. Leur concours et même leur appui moral nous manque pour cette besogne que nos rivaux font si bien.

M. Perreau. Les professeurs se sentent un peu du passage dans tous les établissements et ne sympathisent pas assez avec les populations.

M. Dalimier. Évidemment.

M. Henri Blanc. Serait-il possible de maintenir davantage les professeurs dans les localités?

M. Dalimier. Actuellement le personnel n'est pas très mobile. Voyez les bulletins du ministère, vous vous en rendrez compte.

M. Ermant. Chez nous, en province, le personnel n'est pas fixe.

M. Dalimier. Je crois qu'il y a un grand progrès sur ce point.

M. le Président. Voulez-vous nous parler des répétiteurs?

M. Dalimier. La réforme du répétitorat a fait beaucoup de bruit dans l'Université. On a retiré aux maîtres un peu brusquement le droit de punir les élèves et on peut se demander si on n'est pas allé trop loin. En tout cas, la réforme s'est faite avec beaucoup trop d'éclat et de publicité.

Vous le savez, messieurs, puisque les maîtres ont invoqué le patronage des membres du Parlement, nous avons été abominablement attaqués, calomniés au vu et au su de tout le monde. Leurs journaux se sont étalés dans nos lycées; on les laissait traîner avec intention de manière que les garçons s'en emparent et que les élèves les aient entre les mains.

M. le Président. Vos collègues nous ont dit que l'ensemble s'était amélioré depuis plusieurs années.

M. Dalimier. Cette campagne a cessé ces temps-ci, et le personnel est certainement amélioré considérablement. Chez moi, en particulier, j'ai des maîtres excellents; auparavant, à Vanves, sur 52 maîtres j'en avais 10 excellents, 30 bons, 5 ou 6 passables et 5 ou 6 très médiocres et d'un mauvais esprit. J'ai malheureusement dû subir ces derniers pendant les quatre années que j'ai passées dans l'établissement.

M. le Président. De sorte qu'avec un corps de répétiteurs que vous déclarez bien meilleur dans l'ensemble, sans comparaison, tous les efforts qui ont été faits se trouvent compromis parce que vous manquez d'autorité vis à vis d'un très petit nombre?

M. Dalimier. Vis-à-vis de tous. Les répétiteurs savent très bien que nous n'avons sur leur situation comme sur leur avenir qu'une action très limitée.

M. le Président. Pensez-vous que ce soit une bonne chose d'avoir considéré le répétitorat comme une sorte de carrière?

M. Dalimier. Je ne le crois pas; le répétitorat doit être un stage et il faut ouvrir tous les débouchés possibles à ces jeunes gens; on n'est pas répétiteur de bonne volonté pendant toute sa vie, et si on fait ce métier avec dégoût, on n'est forcément qu'un triste éducateur.

Pourtant leur situation matérielle est convenable.

M. le Président. Seulement ils n'ont pas la considération qu'ils pourraient souhaiter parce qu'ils vieillissent trop dans leurs fonctions?

M. Dalimier. Oui, je le répète, c'est une erreur de considérer le répétitorat comme une carrière. Nos maîtres gagneraient en considération s'ils pouvaient arriver à d'autres situations. Il faut d'ailleurs qu'un fonctionnaire ait intérêt à bien faire son devoir.

M. le Président. Considérez-vous qu'on puisse leur trouver des débouchés dans l'enseignement?

M. Dalimier. Oui, on peut en trouver; par exemple, leur réserver des chaires dans les lycées. Il n'est pas nécessaire de n'avoir que des agrégés; il y en a un luxe exagéré. J'ai connu un proviseur de province, qui était mécontent quand il voyait lui arriver un jeune agrégé sortant de l'École normale; il préférait de bons licenciés du pays qu'il pouvait tenir dans sa main, et jamais le lycée n'a eu autant d'élèves que sous sa direction. Aujourd'hui ce même lycée a beaucoup d'agrégés, mais il n'a presque plus d'élèves.

M. le Président. Vous voudriez, tout en maintenant l'agrégation, faire une place plus large à ceux qui débutent au plus bas échelon.

M. Dalimier. Il y a des chaires qui ne sont pas tellement importantes qu'il y faille un agrégé; dans les classes de grammaire des petits lycées, les agrégés ne sont nullement nécessaires. L'agrégation est très difficile, et ce que les parents apprécient le plus ce n'est pas la science du professeur, c'est sa capacité pédagogique, le soin qu'il apporte à sa classe, avec lequel il corrige ses devoirs, l'intérêt qu'il témoigne à ses élèves. Souvent un simple licencié sera plus à la portée de ses élèves qu'un agrégé qui croit que tous les chemins sont ouverts devant lui, et qui arrive dans une petite ville espérant qu'il n'y restera pas longtemps et ne cherchant qu'à en sortir.

Voilà pourquoi les proviseurs ne sont pas toujours flattés autant qu'on le suppose de voir arriver des agrégés. Il y aurait avantage à laisser un plus grand nombre de chaires en province aux licenciés.

M. le Président. Combien avez-vous de répétiteurs aujourd'hui dans votre lycée?

M. Dalimier Onze seulement, parce que c'est un lycée d'externes.

M. le Président. Et vos surveillants généraux ?

M. Dalimier. Je n'ai pas à me plaindre de ce personnel.

M. le Président. Ont-ils une situaton suffisante dans l'établissement ?

M. Dalimier. Je le crois ; ce sont d'anciens répétiteurs.

M. le Président. Vous voyez à l'œuvre l'enseignement moderne et l'enseignement classique ; quels résultats a donné l'enseignement moderne à Buffon ?

M. Dalimier. Il n'est pas en prospérité.

Voici une des causes de cet insuccès ; les familles se figurent, et les chefs d'établissements libres les y aident, que l'enseignement secondaire commence en sixième. Toutes les fois que je reçois une famille me présentant un enfant pour la sixième moderne, je demande s'il a fait de l'allemand. Presque invariablement on me répond non.

Dans notre enseignement moderne nous n'avons actuellement que 7 0/0 de nos élèves qui aient commencé leurs études en neuvième dans un lycée. Or, l'enseignement moderne comprend deux langues vivantes et on commence l'une d'elle au lycée à neuf ans, et les élèves en retard ne peuvent pas reprendre le courant, sauf de rares exceptions.

Les pères Maristes qui résident à côté de nous et nous font une concurrence sérieuse, ont chez eux des frères anglais et allemands, ils font des échanges avec leurs maisons de l'étranger ; ces frères parlent toute la journée anglais ou allemand, en récréation comme en classe, et ils font chez eux ce que nous ne pouvons pas faire chez nous.

L'idée n'est pas nouvelle, car j'ai trouvé au lycée de Vanves un rapport de M. Jullien, proviseur, qui demandait qu'on envoyât des répétiteurs en Angleterre et en Allemagne pour qu'ils apprennent les langues et puissent les parler en récréation avec les élèves.

Ces élèves nous quittent quand ils se voient en retard sur les autres et qu'ils n'ont pas le moyen de prendre des répétitions qui coûtent fort cher.

M. le Président. Vous n'auriez pas la liberté d'envoyer vos répétiteurs en Angleterre ou en Allemagne?

M. Dalimier. J'avais obtenu la création de bourses à l'étranger pour les bons élèves des lycées. On les a supprimées il y a un an, par raison d'économie naturellement.

M. le Président. Alors vous constatez que l'enseignement moderne ne se développe pas au lycée Buffon ?

M. Dalimier. Pour la clientèle de l'industrie l'enseignement n'est pas suffisamment scientifique et pratique. Dans notre quartier nous n'avons pas un très grand nombre d'industriels, mais j'ai fait un relevé, et actuellement nous n'avons en seconde moderne, en première moderne lettres et sciences ou élémentaires venant de l'enseignement moderne, que deux élèves se destinant à l'industrie, à l'école centrale. Les autres veulent entrer dans un ministère, dans les postes, ou dans un bureau quelconque.

M. le Président. Croyez-vous que l'enseignement spécial était mieux adapté aux besoins ?

M. Dalimier. Assurément, et je le regrette.

L'enseignement de M. Duruy n'a pas réussi parce qu'une faute a été commise en créant l'école normale à Cluny ; et en constituant un personnel insuffisant et inférieur, en tout cas, à celui de l'enseignement classique.

L'enseignement était très bien compris et je le regrette beaucoup, tandis que j'ai peu de confiance dans l'avenir de l'enseignement moderne qui ne répond qu'à un besoin théorique.

M. le Président. Vous ne croyez pas que les élèves qui le suivent puissent arriver à une culture élevée par l'enseignement des langues vivantes?

M. Dalimier. Évidemment l'étude des langues est fort utile ; c'est ce qui soutient l'enseignement moderne et le maintiendra pendant quelque temps. L'enseignement n'est pas parcouru d'un bout à l'autre par les élèves et sa clientèle s'égrène en route. C'est un symptôme défavorable.

M. le Président. L'enseignement n'est pas combiné pour qu'on le quitte au moment où l'on veut?

M. Dalimier. Il a été question de faire deux cycles — ce qui serait une bonne chose — de manière à retenir dans le cycle supérieur tous ceux qui veulent arriver à un baccalauréat.

L'enseignement ne prépare pas assez à l'industrie ; des familles qui étaient pourtant très

attachées au lycée nous enlèvent leurs enfants pour les diriger vers les écoles primaires supérieures de la Ville de Paris.

M. Marc Sauzet. Vous semblez croire, monsieur le proviseur, que si l'enseignement moderne était orienté du côté scientifique, il répondrait mieux aux nécessités?

M. Dalimier. J'en suis convaincu : il n'y a qu'en première moderne que l'on fasse sérieusement des sciences, c'est trop peu et trop tard.

M. le Président. Je ne peux pas vous demander, alors, puisque vous n'avez pas confiance dans l'avenir de l'enseignement moderne, s'il y aurait lieu de lui ouvrir de nouvelles carrières.

M. Dalimier. Je ne suis pas d'accord avec tous mes collègues sur ce point; j'ai voté « non » pour le droit, et « non » pour la médecine.

Si l'on ouvre les Facultés de médecine et de droit aux bacheliers modernes, c'est le vide qui va se faire chez nous. Les établissements libres vont attirer les élèves de l'enseignement classique comme ils ont attiré ceux de l'enseignement moderne pour les faire arriver au même but plus facilement et plus vite.

Je suis d'avis, en principe, que le latin n'est indispensable ni pour le droit ni pour la médecine; mais je crois que, la culture générale que donne l'enseignement classique est fort utile, et que le jour où l'Université accordera cette sanction au baccalauréat moderne, ses jours seront en péril.

M. le Président. Si vous concédez que le latin n'est pas nécessaire pour entrer dans ces écoles, votre défense sera très affaiblie.

M. Dalimier. Je défends l'Université : là est ma principale préoccupation.

M. Marc Sauzet. D'où vient cette incapacité de l'Université à lutter sur le terrain de l'enseignement français?

M. Dalimier. Nos rivaux sont maîtres chez eux, ils font ce qu'ils veulent; quand un professeur ne va pas, ils peuvent s'en séparer.

M. le Président. Nous sommes en ce moment sur la question des études et non pas sur le régime général de la maison. Vous luttez sur le terrain classique avec avantage. Pourquoi ne feriez-vous pas des bacheliers modernes aussi bien que des bacheliers classiques?

M. Dalimier. Nous en faisons aussi malgré la difficulté de la lutte sur la question des langues vivantes. Les professeurs de l'enseignement moderne ont la même valeur que ceux de l'enseignement classique, c'est le même personnel, et il est excellent. On ne se figure pas ce qu'il est par rapport à ce qu'il était jadis, ce qu'il y a de dévouement, de savoir, d'attachement à ses devoirs; nous avons rarement à nous plaindre.

M. le Président. Trouvez-vous que les plans d'études de l'enseignement classique soient bons?

M. Dalimier. J'ai demandé dans mon rapport que l'enseignement du latin fût commencé en septième; la Commission était partagée, mais la majorité était d'accord avec moi. Je crois qu'il faut profiter de ce que les enfants sont jeunes pour leur enseigner le commencement du latin; l'enfant très jeune ne discute pas ce qu'il apprend; en sixième, déjà, il raisonne ce qu'il fait et accuse ses préférences; nous avons plus d'action sur les petits enfants, leur mémoire est plus fidèle. Je crois que les résultats seraient améliorés.

Une question se pose encore à ce sujet, l'influence du clergé; on ne peut négliger ce point de vue. Généralement les enfants font leur première communion vers la septième. A ce moment, la maman conduit l'enfant au catéchisme; le prêtre agit sur la famille et la décide parfois à placer l'enfant autre part que dans les écoles dites « sans Dieu ». J'affirme avoir connu en province un assez grand nombre de familles qui ont cédé à cette influence du clergé.

M. le Président. Vous voudriez que l'enfant entrât au lycée avant sa première communion?

M. Dalimier. Oui, monsieur le Président.

Je crois que le latin y gagnerait. Tout le monde constate que les études latines sont affaiblies, bien que l'enseignement soit donné par des professeurs excellents. Mais on va trop rapidement. Les enfants sortent de sixième sachant à peu près leur grammaire latine; mais il faut avoir appris tant de fois une chose pour la bien savoir! On fait ensuite toutes ses classes sans avoir le courage de la réapprendre.

On pourrait rendre la classe de neuvième aux maîtres élémentaires. C'est une classe bâtarde, que l'on considère tantôt comme une

classe élémentaire, tantôt comme une classe primaire; en réalité, elle appartient aux classes élémentaires; on l'a confiée à des instituteurs, c'était inutile; le personnel de l'enseignement primaire a bien assez de postes à sa disposition. On pourrait avancer ainsi le latin d'un an et rendre cette classe aux maîtres élémentaires.

M. le Président. Vous pensez qu'il serait avantageux, au point de vue des études scientifiques, de faire une bifurcation à un certain moment?

M. Dalimier. Je puis en parler avec connaissance de cause; je suis un scientifique, et j'ai bifurqué. J'entends dire qu'il n'y a que des incapables dans les classes de sciences; je pourrais citer de nombreux et illustres exemples du contraire. Je crois que l'enseignement scientifique doit être relevé dans les lycées; il contribue pour beaucoup à l'éducation de l'esprit; je n'irai pas jusqu'à dire qu'il peut remplacer les lettres, mais il contribue fortement à l'éducation générale et donne à l'esprit des qualités indispensables.

M. le Président. A quel moment faudrait-il faire cette bifurcation ?

M. Dalimier. Après la seconde, on pourrait faire une rhétorique commune aux lettres et aux sciences pour le latin et le français; les élèves de sciences feraient huit heures de mathématiques, ils ne feraient plus de grec, puis ils entreraient en élémentaires mieux préparés qu'aujourd'hui.

M. le Président. Vous constatez que les études scientifiques ont baissé?

M. Dalimier. Considérablement.

M. le Président. Ne se relèvent-elles pas depuis un an ou deux?

M. Dalimier. Mon collègue de Janson est plus autorisé que moi à en parler, puisqu'il a des mathématiques spéciales. Dans nos classes de lettres, les mathématiques sont en défaveur, nous ne pouvons pas arriver à les faire suivre avec goût.

M. le Président. Et le dessin?

M. Dalimier. Je voudrais qu'il fût facultatif. Il n'est pas possible d'obtenir du professeur de dessin qu'il surveille les élèves pendant qu'il corrige les devoirs; or il n'y a pas assez de répétiteurs pour surveiller les cours. J'estime, d'ailleurs, que le dessin d'imitation est un art dont le goût n'est pas donné à tout le monde.

M. le Président. Vous admettriez qu'un élève pût sortir du lycée sans aucune notion de dessin?

M. Dalimier. Il serait libre de l'apprendre. Certains élèves n'entendent absolument rien au dessin; ils suivent les cours pendant neuf ans et ne sont pas capables de faire le dessin le plus élémentaire. Nous ne pouvons pas demander aux professeurs de dessin les qualités pédagogiques que nous demandons à un maître de l'enseignement secondaire.

M. le Président. Pourquoi donc?

M. Dalimier. Il faudrait qu'ils fussent autrement choisis. Quand le maître est occupé à corriger un dessin, on lance des boulettes de pain derrière lui; je ne puis lui en faire de reproches; il faut que nous ayons assez de maîtres répétiteurs pour surveiller tous les cours.

M. Aynard. Permettez-moi de vous demander si vous faites cette critique de l'enseignement du dessin parce qu'on n'y consacre pas un temps suffisant. Croyez-vous qu'il soit possible d'aboutir à un résultat avec le temps qui y est consacré? J'ai cru comprendre que vous voudriez voir cet enseignement rendu facultatif parce qu'il est donné dans des conditions qui ne vous paraissent pas assurer un résultat suffisant.

M. Dalimier. Je crois qu'en neuf ans d'études, à raison de deux heures par semaine, on peut arriver à un résultat.

M. le Président. Vous êtes d'avis de maintenir le baccalauréat?

M. Dalimier. Absolument.

M. le Président. Tel qu'il est?

M. Dalimier. Je suis d'avis d'introduire dans le jury des membres de l'enseignement secondaire dans une proportion à déterminer, à la condition qu'on n'enlèvera pas les professeurs aux classes avant la fin de l'année. Déjà les classes sont désorganisées dès le mois de mai par le concours général, dont je demande la suppression. Les vieux lycées ont leur réputation faite, les jeunes lycées n'ont qu'à souffrir du rang médiocre qu'ils obtiennent, dans des conditions absolument injustes, puisque la lutte se fait entre 5 élèves d'une part et 25 de l'autre; j'envoie 5 élèves quand Louis-le-Grand en envoie 25, la lutte est donc inégale; mais les familles ne le savent pas. Certains établissements envoient des élèves préparés comme ils l'entendent, ils sont libres

de leurs programmes et de l'emploi de leur temps.

Chaptal n'envoie-t-il pas des élèves choisis au Concours dans toutes les écoles municipales de Paris?

Le concours général ne fait de bien à aucun lycée, et on l'exploite contre plusieurs d'entre eux. En outre il fausse l'enseignement et trouble nos classes supérieures longtemps avant la fin de l'année.

M. le Président. Pour en revenir au baccalauréat, vous pensez qu'on devrait davantage tenir compte des livrets scolaires?

M. Dalimier. Assurément. Ces livrets scolaires sont faits généralement d'une façon très consciencieuse, ils portent les cotes et les places de compositions. Dans les lycées, c'est absolument honnête: les notes de compositions sont données comme elles doivent l'être, et non pas en vue du baccalauréat.

M. le Président. Vous êtes d'avis qu'il faudrait alléger les programmes des grandes écoles spéciales?

M. Dalimier. Oui, monsieur le Président.

M. Perreau. Ne pensez-vous pas que la fréquente transformation des écoles primaires supérieures de frères en établissements d'enseignement secondaire est une des principales causes des progrès apparents de l'enseignement secondaire libre ?

M. le Président. Nous mettrons ce fait en lumière par la statistique.

M. Perreau. Vous pensez que, si la proportion entre le nombre des élèves des établissements d'enseignement secondaire de l'État et celui des élèves des établissements libres semble s'être accrue en faveur des établissements libres, cela tient en grande partie à cette transformation ?

M. Dalimier. Je crois que l'enseignement moderne a profité surtout à l'enseignement libre.

M. Galiot. L'enseignement libre rend-il quelques services à l'Université, au point de vue de l'émulation ?

M. Dalimier. Aucun.

M. le Président. La liberté de l'enseignement n'a pas eu de résultat au point de vue des méthodes ?

M. Dalimier. Aucun. Le silence règne dans ces maisons : nous ne savons pas ce qui s'y passe.

M. Henri Blanc. Et vous manquez de liberté et d'initiative pour appliquer les méthodes ?

M. Dalimier. Surtout d'autorité. Nous demandons que l'Administration supérieure nous accorde plus de confiance. Les proviseurs de Paris ont tous fait leurs preuves : ils ont appliqué avec une loyauté absolue toutes les réformes qu'on leur a imposées ; ils sont les seules personnes qui soient tous les jours en rapport avec les élèves et les familles, qui connaissent les besoins des uns et les désirs des autres: l'Université aurait peut-être intérêt à les associer d'une façon plus effective à la direction générale de ses affaires.

M. le Président. Nous vous remercions, monsieur le proviseur, de votre intéressante déposition.

M. le Président. Monsieur Fourteau, vous êtes proviseur du lycée Janson-de-Sailly?

M. Fourteau. J'ai été censeur du lycée Buffon et proviseur des lycées d'Amiens, de Saint-Étienne et de Niort.

M. le Président. Vous avez été dans l'enseignement ?

M. Fourteau. J'ai été vingt-deux ans professeur ; j'ai même été professeur à Janson-de-Sailly.

M. le Président. Votre lycée est le plus considérable de Paris ?

M. Fourteau. Il est le plus considérable de France.

M. le Président. Combien avez-vous d'élèves ?

M. Fourteau. 1.908.

M. le Président. Et votre lycée a été construit pour 800. Combien avez-vous d'internes ?

M. Fourteau. 600, environ.

M. le Président. Tous logés dans le lycée ?

M. Fourteau. Il y a 350 pensionnaires logés dans la maison et environ 250 demi-pensionnaires. On appelle internes, dans la langue universitaire, les pensionnaires et les demi-pensionnaires.

M. le Président. Et votre lycée est assez grand ?

M. Fourteau. Pour ceux-là. Mais il était insuffisant pour l'externat. Il y a quatre ans,

on a élevé une aile de deux étages, pour loger 300 externes de plus. Le lycée a donc été fondé pour 1.200 élèves en totalité, et il en a environ 1.900; depuis sept ans il se maintient à ce chiffre et il serait impossible d'en loger davantage.

M. le Président. Considérez-vous que ce soit une excellente chose d'avoir des établissements aussi considérables?

M. Fourteau. C'est excellent au point de vue financier. Pendant dix ans, nous n'avons pas demandé un centime de subvention à l'État, et nous dépensons 1.300.000 francs par an. Seulement, chaque année, notre budget de dépenses s'alourdit, parce que les fonctionnaires, qui sont au nombre de 160 environ, reçoivent des améliorations bien légitimes dans leur traitement.

M. le Président. Vous avez 160 professeurs?

M. Fourteau. Professeurs ou répétiteurs. Nous dépensons 800.000 francs par an pour le personnel.

M. le Président. Comment pouvez-vous administrer un lycée aussi considérable?

M. Fourteau. Nous avons 860 élèves qui sont tout spécialement sous la surveillance du directeur du petit lycée; ce directeur n'a aucun souci au point de vue du matériel, de la comptabilité, du budget; il s'occupe uniquement de ses élèves au point de vue de l'éducation et de l'instruction; il est aidé de deux surveillants généraux et de vingt répétiteurs, qui surveillent les classes jusqu'à la quatrième inclusivement; il est en relations constantes avec les professeurs de cette partie de la maison.

Je me réserve les classes à partir de la troisième classique, et tout l'enseignement moderne, excepté la sixième, plus les classes préparatoires aux écoles, en tout, près de 1.050 élèves. Le caractère de ce lycée, c'est d'être un lycée complet; il comprend l'enseignement classique, l'enseignement moderne et la préparation à toutes les écoles : près de 300 élèves se préparent à ces écoles : Polytechnique, de Saint-Cyr, Navale, Centrale, à l'Institut agronomique, Écoles commerciales, etc.

J'ai, pour m'aider, un censeur, deux surveillants généraux et une vingtaine de répétiteurs. J'ai naturellement la plus lourde charge, mais cela suffit, grâce à l'activité de mes collaborateurs que je déclare excellents. Depuis huit ans que je suis au lycée Janson, je n'ai eu à me plaindre de personne, je n'ai jamais fait un rapport soit contre un professeur, soit contre un répétiteur, je me plais à le dire, je vis en très bonne harmonie avec mon personnel; je n'ai pas besoin de dire que je le vois le plus souvent que je peux, que je l'entretiens souvent; mais s'il me fallait seulement consacrer tous les jours une minute à chacun, il me faudrait trois heures consécutives.

On peut croire que nos enfants sont perdus dans le nombre, que nous ne les connaissons pas. C'est une erreur profonde. Nous connaissons très rapidement les meilleurs, et aussi les pires, quand il y en a, pour nous en débarrasser. Les moyens semblent nous échapper, c'est une erreur. Tous les matins, de huit à neuf heures, et quelquefois jusqu'à neuf heures et demie, je rassemble, à ce qu'on appelle le rapport, le censeur et les surveillants généraux; ils viennent avec la liste de tous leurs élèves, et nous suivons ainsi le lycée tout entier. Tous les incidents de la journée précédente nous passent sous les yeux, nous parlons ainsi de tous ceux qui méritent une attention particulière.

M. le Président. Et les élèves qui n'ont pas d'histoires ni d'incidents, vous ne les connaissez pas?

M. Fourteau. Quand j'observe que, pendant quelque temps, un enfant n'a fait l'objet d'aucune remarque ni en bien ni en mal, je profite de l'occasion, quand je le rencontre ou que je vais en classe, pour lui faire remarquer que sans doute on n'a pas parlé mal de lui, mais qu'on n'en a pas parlé suffisamment en bien.

J'ai un procédé très simple pour connaître les élèves. Je reçois les familles, c'est une des exigences du lycée, on voit beaucoup les familles, il y a environ 30.000 visites par an, j'ai fait le compte moyen des visites mensuelles. Je reçois de huit heures et demie à midi, et de deux heures à six heures. Quand on me demande dans une classe pour lire des notes ou donner les places des compositions, je m'arrache immédiatement à mon cabinet; aucune lecture de notes ne se fait sans que j'y assiste, c'est là que je donne des conseils et que je fais des observations aux élèves.

M. le Président. Vous considérez que ce qu'on appelle la crise, c'est surtout la crise de l'internat?

M. Fourteau. Ce n'est que cela.

M. le Président. Cela tient à diverses causes que vos collègues ont indiquées et que vous avez vous-même énumérées.

M. Fourteau. Je n'ai rien de particulier à ajouter.

M. le Président. Vous pensez qu'il faudrait augmenter l'autorité du proviseur?

M. Fourteau. Je n'y vois pas d'inconvénient.

M. le Président. Vous êtes d'avis de rendre aux proviseurs le choix des répétiteurs?

M. Fourteau. Je n'ai eu à me plaindre de personne. Je reçois les professeurs et les répétiteurs que M. le Ministre m'envoie; je tâche d'en tirer parti, et jusqu'à présent je n'ai pas eu à me plaindre.

J'avoue que j'aimerais voir améliorer la situation des répétiteurs. Contrairement à la presque unanimité de mes collègues, je ne regarde pas le répétitorat comme ne devant être qu'un stage ; j'aurais désiré que ce ne fût qu'un stage, mais je ne crois pas que pratiquement il soit possible de transformer tous les 1.700 répétiteurs en professeurs à un moment quelconque. Depuis bien des années, je vois des répétiteurs bi-licenciés qui ne trouvent pas de place de professeur ; j'ai un certain nombre de répétiteurs qui ont leurs deux licences, et qui ne peuvent trouver de places de second ordre, c'est-à-dire des chaires qu'on donnait en général, à ceux qui sont simples bacheliers. On ne peut pas créer une situation s'il n'y en a pas. Quand un poste devient vacant, on leur demande s'ils veulent l'accepter, dans des conditions qui souvent ne sont pas avantageuses. Je vois autour de moi un grand nombre de répétiteurs qui sont condamnés à le rester toute leur vie, et je me demande s'il ne faudrait pas améliorer leur situation, leur rendre possible la vie de famille. Je suis partisan de toutes les améliorations qui tendraient à ce but; je crois que l'Université a intérêt à associer de plus en plus les répétiteurs à l'œuvre de l'éducation. Pour ma part, je suis un enfant de l'Université. Je suis fils et petit fils de professeurs, j'ai été interne pendant dix ans, à une époque où la discipline était autrement sévère qu'aujourd'hui. J'ai gardé le meilleur souvenir de répétiteurs qui n'avaient pas beaucoup de grades, mais qui m'ont admirablement élevé.

M. le Président. Vous êtes optimiste.

M. Fourteau. Très optimiste. Je crois que c'est une qualité nécessaire pour diriger un établissement d'instruction.

M. le Président. Tâchez de la donner à tous vos élèves, elle leur sera utile dans la vie.

Néanmoins vous voyez quelques taches. Vous considérez, par exemple, que le règlement qui oblige à donner trois heures consécutives de liberté aux répétiteurs rompt l'uniformité de direction dans les études?

M. Fourteau. Je ne crois pas cependant qu'une révolution soit nécessaire pour apporter des améliorations. On pourrait, sans nous astreindre à donner trois heures consécutives de liberté à un maître, nous laisser les six heures à distribuer dans l'intérêt du service, tandis que nous sommes très gênés.

M. le Président. Quelle est votre opinion sur l'enseignement moderne ?

M. Fourteau. L'enseignement moderne comporte deux langues difficiles à apprendre, l'anglais et l'allemand. J'aurais désiré qu'il n'y eût qu'une langue obligatoire, la seconde étant facultative. Mes collègues ont émis un avis que je trouve sage, et qui semble approuvé en haut lieu. On créerait deux sections : la section des élèves qui aspirent au baccalauréat, pour lesquels on maintiendrait les deux langues obligatoires, l'autre pour laquelle une seule langue serait demandée. L'exigence des deux langues compromet le recrutement de l'enseignement moderne. Souvent un élève réussit dans une langue et ne réussit pas dans l'autre, de sorte que, dans les examens de passage, nous devons l'arrêter ; s'il nous était possible d'en conserver un certain nombre avec une seule langue, je crois que nous en aurions davantage. Ce que je dis n'est pas particulier à Janson, c'est vrai pour tous les lycées.

M. le Président. Vous croyez que l'épreuve de l'enseignement moderne n'est pas suffisante et vous voulez qu'on la continue ?

M. Fourteau. J'aime l'enseignement moderne et je crois à son avenir ; je ne vois pas pourquoi il ne pourrait pas faire des hommes instruits. J'ai été élève de l'enseignement classique, je suis un peu désintéressé dans la question ; mais je vis depuis assez longtemps avec les élèves de l'enseignement moderne, dont j'ai été le professeur autrefois, pour pou-

voir affirmer qu'il y a des élèves fort intelligents et fort instruits dans cet enseignement; quelques-uns réussissent très bien à l'école polytechnique et à l'école centrale. Certains d'entre eux, pour entrer à la faculté de droit, ont dû faire leurs études littéraires, ils les ont faites en six mois. En six mois un élève qui a fait de bonnes études d'enseignement moderne peut passer son baccalauréat ès-lettres.

M. le Président. Vous êtes d'avis de maintenir le baccalauréat?

M. Fourteau. Absolument.

M. le Président. Vous n'admettriez pas la substitution au baccalauréat d'un certificat d'études?

M. Fourteau. Je voudrais que le jury fût modifié et qu'on y fît entrer des professeurs de l'enseignement secondaire.

M. le Président. Et qu'on tînt plus de compte des livrets?

M. Fourteau. On en tient déjà compte, il n'y a qu'à continuer.

M. Gustave Isambert. Vous avez, à Janson, un assez grand nombre d'élèves provenant d'internats ecclésiastiques, et qui sont externes ou demi pensionnaires chez vous?

M. Fourteau. Non! ils sont tous externes. Nous avons 238 élèves d'institutions, dont 10 seulement viennent d'institutions laïques; les 228 autres appartiennent, soit à l'école Gerson, soit à l'école Saint-Dominique, ou à l'école Lacordaire, dirigées par le père Didon. Ils sont soit externes, soit demi-pensionnaires, soit même pensionnaires dans ces institutions ecclésiastiques, et ils viennent, comme externes, recevoir l'instruction au lycée.

M. Gustave Isambert. Ils ne séjournent pas au lycée en dehors des classes?

M. Fourteau. Pas du tout. Ils sont comme les externes; ils assistent aux classes, aussitôt la classe terminée, leur surveillant vient les chercher.

M. Gustave Isambert. De sorte qu'ils ne sont jamais mêlés aux internes?

M. Fourteau. Les externes libres vont dans leurs familles, les autres dans leurs institutions. Ils sont mêlés, mais en classe seulement, aux pensionnaires et demi-pensionnaires.

M. le Président. Seriez-vous d'avis de faire une bifurcation à un certain moment?

M. Fourteau. Je considère comme l'élève idéal celui qui a fait ses études littéraires complètes et qui ensuite a le temps de faire des études scientifiques.

M. le Président. Mais a-t-il le temps?

M. Fourteau. Depuis quelques années, l'âge moyen de nos élèves va en diminuant; on entre aujourd'hui en troisième à douze ans et demi ou treize ans, on a à peine quinze ans en arrivant en rhétorique.

M. le Président. C'est une exception?

M. Fourteau. C'est si peu une exception que, l'an dernier, j'ai eu 45 élèves de rhétorique qui ont été obligés de demander une dispense d'âge pour passer leur baccalauréat, qui, par conséquent, n'avaient pas seize ans au mois de juillet.

M. le Président. Considérez-vous que ce soit une bonne chose d'aborder si jeune les études supérieures?

M. Fourteau. Oui, dans les classes de lettres; on peut suivre la rhétorique à quinze ou seize ans. Ce serait trop tôt d'aborder les études scientifiques à douze ou treize ans, sauf de très rares exceptions. Si donc le mouvement continue, et si les élèves arrivent très jeunes dans les classes supérieures, pour suivre ensuite les classes de sciences, je ne vois pas l'absolue nécessité d'une bifurcation.

Mais s'il était nécessaire de revenir à l'antique bifurcation, je demanderais qu'elle ne se fasse pas comme autrefois après la quatrième ni même après la troisième, mais je consentirais très volontiers, comme la plupart de nos collègues, à ce qu'elle se fît après la seconde. Mais, je le répète, je ne vois pas — peut-être suis-je mal placé parce que dans notre milieu ce n'est pas tout à fait comparable, — mais c'est un fait qui me frappe...

M. le Président. Les élèves de l'enseignement moderne sont plus âgés relativement?

M. Fourteau. Oui.

M. le Président. Constatez-vous une différence caractéristique entre les deux comme ouverture d'intelligence?

M. Fourteau. Oui, sauf quelques exceptions. Remarquez que nos élèves ne se réunissent qu'à la fin de leurs études, soit en mathématiques élémentaires, soit en philosophie. J'ai eu souvent des élèves de l'enseignement moderne qui luttaient très bien, soit

au lycée, soit au concours général avec leurs camarades de l'enseignement classique.

Mais il faut dire que le recrutement de l'enseignement moderne n'est pas favorisé, et l'on ne peut pas comparer les deux populations; le jour où les deux enseignements auraient les mêmes sanctions, on pourrait mieux juger.

M. Édouard Aynard. M. le proviseur sait-il ce que deviennent les élèves de l'enseignement moderne, dans quelles carrières ils entrent?

M. Fourteau. Parfaitement, j'ai fait la statistique; je ne me rappelle pas exactement les chiffres; mais il y a un grand nombre d'élèves qui se destinent à Centrale, quelques-uns à Polytechnique, quelques-uns à Saint-Cyr, une quarantaine aux carrières agricoles ou aux écoles commerciales, à l'École forestière, à l'Institut agronomique.

M. Édouard Aynard. Alors, il semble que la majorité de nos élèves de l'enseignement moderne visent encore des fonctions publiques?

M. Fourteau. Pas la majorité. L'école Centrale n'est pas une carrière publique, c'est une carrière industrielle. Je ne considère guère comme visant les écoles de l'Etat, que ceux qui se destinent à Polytechnique ou à Saint-Cyr.

Lyoée Janson de Sailly 1898-99.

CLASSES.	NOMBRE total des élèves en février 1899.	NOMBRE DES ÉLÈVES QUI SE DESTINENT				
		au commerce.	à l'industrie.	à l'agriculture.	aux fonctions civiles (administrations de l'État, des départements, des communes.	aux armées de terre et de mer.
Seconde moderne	53	27	15	»	2	9
Première moderne (lettres)	5	4	»	1	»	»
Première moderne (sciences)	30	2	15	4	2	7
Mathématiques élémentaires (cours normal, Saint-Cyr, etc. (1)	19	»	»	8	»	11
Mathématiques spéciales (1)	23	»	17	»	»	6
Totaux	130	33	47	13	4	33

(1) Il ne s'agit que des élèves de ces classes qui sortent de l'enseignement moderne.

M. Baudon. De quel milieu sortent les élèves de l'enseignement moderne?

M. Fourteau. Du milieu industriel et commercial en général.

Depuis plusieurs années, beaucoup de personnes m'ont étonné, car elles avaient rêvé la culture classique, mais elles ont été séduites par l'idée que c'était un enseignement plus actuel, plus moderne: ce sont des enfants appartenant aux mêmes familles, au même milieu social. Ce ne sont pas en général des fils de professeurs. Même les professeurs de l'enseignement moderne, en général, ne mettent pas leurs fils dans cet enseignement à cause du manque de sanction.

Je suis obligé, quand un père de famille vient me trouver pour se décider à mettre son fils dans l'un ou dans l'autre enseignement, de lui dire : Prenez garde, l'enseignement moderne ne conduit ni au droit, ni à la médecine.

M. le Président. Et s'il conduisait à toutes les carrières, comme l'enseignement classique, ne craindriez-vous pas que l'enseignement classique fût déserté?

M. Fourteau. Il est absolument certain qu'il aurait une population moindre, mais il ne serait pas déserté.

M. le Président. Vous seriez disposé à donner, dès aujourd'hui, l'égalité des sanctions?

M. Fourteau. Moi, comme scientifique, je trouve étrange qu'on ne donne pas aux élèves de l'enseignement moderne, le droit d'aller dans les Facultés de médecine; pour le droit il me paraîtrait difficile qu'on en fît sans savoir le latin; mais, je ne suis pas compétent. Je représente un établissement situé dans un milieu particulier

M. Prache. Je voudrais insister sur ce point: Passy, Auteuil, les Ternes sont habités par une population toute particulière à Paris et nous avons remarqué qu'au point de vue de l'enseignement primaire, les écoles primaires supérieures de Paris ont une population scolaire d'élite; elle provient de familles qui ont plus d'habitudes d'ordre, qui sont plus rangées, vivent un peu à l'écart du centre de Paris; cela forme des enfants mieux préparés au point de vue de l'éducation et je crois qu'on ne pourrait pas tirer de conclusions générales de vos observations.

M. Fourteau. C'est ce que j'ai dit. J'ai dit que je parlerai de mon lycée et pas d'autre chose. Je ne prétends nullement généraliser mes observations.

M. le Président. Nous vous remercions de votre intéressante déposition.

M. le Président. Monsieur Dhombres, depuis quand êtes-vous proviseur du lycée Charlemagne?

M. Dhombres. Depuis la rentrée. J'ai été trois ans proviseur au lycée de Versailles, après avoir été censeur au lycée Saint-Louis. J'ai été auparavant professeur à Paris, de 1880 à 1894.

M. le Président. Votre lycée comprend des demi-pensionnaires et des externes?

M. Dhombres. Oui, et contrairement à ce que vient de dire M. Fourteau de son lycée, c'est un lycée en décadence, nous avons perdu beaucoup d'élèves. Notre population actuelle est de 940 élèves; nous en avions en 1884 1.240. La diminution du nombre de nos élèves tient à des causes générales qui ont été indiquées par mes collègues, auxquels je me suis associé; mais il y a aussi des causes particulières à notre quartier.

La prospérité de Charlemagne tenait beaucoup aux institutions : il y avait l'institution Jauffret, l'institution Favart, l'institution Massin, l'institution Verdot, pour ne citer que les principales; moi-même, je suis un ancien élève de Charlemagne, et j'ai fini mes études à Jauffret. Toutes ces institutions ont disparu. L'institution Massin a tenu la dernière. Elle a succombé en 1884. Le lendemain de sa disparition, c'est-à-dire à la rentrée de 1885, le lycée comptait 120 élèves de moins.

M. le Président. Où sont-ils allés?

M. Dhombres. Ils sont allés dans des lycées d'internes ou dans des établissements congréganistes. Ces institutions prenaient de bons élèves de province. Elles recrutaient en province de bons rhétoriciens, de bons élèves de spéciales; elles les faisaient venir chez elles et ils étaient l'honneur des pensions dont ils faisaient la réputation par les prix qu'ils avaient au concours général et au lycée, ou par leur admission dans les grandes écoles.

Ces internes sont allés dans d'autres établissements. Il reste deux institutions qui, toutes deux, ont ou semblent avoir un caractère confessionnel: l'une israélite, l'institution Kahn, l'autre congréganiste, l'école Massillon. J'ai actuellement 92 élèves d'institutions : 66 de Massillon, 26 de Kahn.

M. le Président. Pourquoi ces institutions ont-elles disparu?

M. Dhombres. Elles n'ont pas pu soutenir la concurrence contre les établissements de l'État et des congrégations. Les conditions matérielles de la vie étaient trop dures; l'enseignement libre est écrasé et il tend à disparaître. Deux institutions seulement ont pu subsister : Kahn qui ne gagne, ni ne perd; quant à l'institution Massillon elle a envoyé jusqu'à 97 élèves; elle nous envoyait les élèves des classes de grammaire.

A partir de 1897, l'institution a cessé de nous envoyer les élèves de 4e, 5e et 6e et actuellement cette source ne nous donne plus que 90 élèves. Voilà une des causes particulières à mon lycée.

Il y a une seconde cause; c'est la création du lycée Voltaire. Le lycée Charlemagne recrutait ses élèves depuis Ménilmontant, Belleville, le faubourg Saint-Antoine, jusqu'à la porte Saint-Denis.

Le lycée Voltaire s'est créé à Belleville et a pris une partie de la population de Charlemagne et de Rollin. Il y a au lycée Voltaire 452 élèves qui seraient aujourd'hui à Charlemagne ou à Rollin.

M. le Président. Votre lycée est un lycée d'enseignement classique et d'enseignement moderne?

M. Dhombres. Oui. L'enseignement clas-

sique est en baisse pour le nombre des élèves, le moderne est en bonne voie de prospérité. L'enseignement classique a cependant un effectif supérieur, mais de quelques unités seulement. Nous avons actuellement 90 élèves dans les classes préparant aux écoles; 341 dans les classes de lettres; 329 dans l'enseignement moderne et 177 dans les classes élémentaires. Donc l'enseignement classique a un effectif supérieur à l'effectif de l'enseignement moderne; mais cet effectif est en diminution sur celui de l'année dernière qui, déjà, était en diminution sur les effectifs antérieurs. C'est ainsi que dans les chiffres que j'ai relevés en 1888, nous avons dans l'enseignement littéraire 530 élèves, dans l'enseignement moderne 307. En prenant les chiffres actuels on constate une diminution pour l'enseignement classique et une augmentation pour l'enseignement moderne.

La diminution pour l'enseignement classique tient, dans mon lycée, à plusieurs causes. Il y a, tout d'abord, cette cause particulière que Charlemagne, autrefois, quand il avait ses institutions libres, était une pépinière de candidats à l'École Normale. Quand j'ai eu l'honneur d'être reçu à Normale en 1865, nous sommes entrés douze de Charlemagne: depuis dix ans, je crois que le lycée n'en a pas fait recevoir un seul. On a créé des bourses de mérite; le proviseur de Charlemagne a le droit de désigner à l'attention du Ministre trois, quatre ou cinq élèves pour lesquels il peut donner une bourse; mais il ne peut donner qu'une bourse de demi-internat; tandis que Louis-le-Grand ou Henri IV peuvent donner des bourses d'internat, et cette année-ci, j'ai eu deux élèves que mon prédécesseur, M. Grenier, m'avait recommandés et que j'aurais été trop heureux de garder: Ils sont allés, l'un à Louis-le-Grand, l'autre à Henri IV. Je leur offrais le demi-internat; c'est-à-dire le déjeuner; les proviseurs de Louis-le-Grand et d'Henri IV offraient l'internat complet. Il y a diminution, parce que ces élèves n'étaient pas simplement deux ou trois bons élèves, ils avaient des succès au concours général; ils entraînaient la classe, ils faisaient la réputation du lycée. On disait : à Charlemagne, il y a de bonnes études littéraires; la disparition de ces bons élèves a porté atteinte à notre prestige. Voilà comment les études classiques ont un peu baissé.

Il y a une autre cause. C'est précisément le recrutement. J'ai fait aussi un tableau, indiquant la profession des parents en février 1899, et voici ce que je trouve: l'enseignement supérieur, secondaire, primaire est représenté par soixante-trois pères de famille qui appartiennent à l'enseignement, quatre-vingt-quinze appartiennent aux professions libérales, et je classe parmi les professions libérales, l'armée, la magistrature, les avocats, avoués, médecins, notaires, ingénieurs et pharmaciens. L'Administration soit de l'État, soit de la Ville de Paris est représentée par 117; le commerce et l'industrie par 359 et enfin un certain nombre de parents ne donnent pas l'indication de leur profession, — ce sont quelquefois des veuves — j'en ai 155. On peut compter un tiers comme appartenant au commerce et à l'industrie, cela s'explique par la population du quartier qui est industriel et commerçant.

M. le Président. Il est tout naturel que dans ce quartier, on recherche l'enseignement moderne.

M. Dhombres. Il est très florissant et parmi nos candidats aux Écoles, presque tous viennent de l'enseignement moderne, ou, du moins, la grande majorité; ce sont surtout des candidats à l'Ecole centrale; j'ai une classe de centrale qui compte aujourd'hui 23 élèves et, j'espère, que ce chiffre grossira; il y en a 16 qui viennent de l'enseignement moderne, et nous espérons qu'il y en aura 12 reçus dès cette année; ce sont d'excellents élèves. L'enseignement moderne nous donne de très bons résultats parce que les parents ne le choisissent pas comme pis-aller; mais, étant dans le commerce et dans l'industrie, ils veulent pour leurs enfants, une préparation au commerce et à l'industrie.

M. le Président. La proportion est plus forte chez vous qu'ailleurs?

M. Dhombres. Oui; j'ai une classe de seconde moderne qui contient 54 élèves; c'est beaucoup pour un professeur. D'autre part, ces élèves ne sont pas tous candidats à Centrale ou à Polytechnique; beaucoup d'entre eux voudraient entrer dans des écoles de commerce. J'ai demandé en décembre au recteur l'autorisation de dédoubler ma seconde moderne. Je suis allé voir le directeur de l'Ecole supérieure de commerce; je lui ai demandé de me communiquer ses programmes, lui disant que je voulais créer une section préparant

spécialement aux écoles de commerce. Un inspecteur est venu, a fait une enquête; il a approuvé mon rapport; il a fait lui-même un rapport confirmant mon appréciation. Au mois de décembre, je n'avais pas reçu de réponse. J'ai écrit au recteur pour le prier de hâter la solution afin de pouvoir organiser ma classe en janvier. Enfin, à la fin de janvier, on m'a répondu qu'on aviserait.

M. le Président. Etait-ce une question de dépense?

M. Dhombres. Oui; mais on a fait des économies dans mon lycée. J'ai moi-même fait faire des économies, et la dépense que je proposais était minime. Je l'avais évaluée à 3.000 francs environ.

M. le Président. Vous pensez que si l'on vous donnait pour l'emploi de votre budget une certaine latitude, il n'en coûterait pas plus cher à l'Etat?

M. Dhombres. Si l'on m'avait donné un peu plus d'autorité, je créais cette classe; c'est ce qu'a fait M. Fourteau à Janson de Sailly, et cette classe y est prospère. A Charlemagne, cette classe serait encore dans de meilleures conditions; c'est le troisième bureau qui me l'a refusée.

M. Fourteau. J'ai créé, cette année même, le cours que désire avoir mon collègue et j'ai eu, du premier coup, 22 élèves. J'en ai demandé l'autorisation et on me l'a accordée tout de suite.

M. le Président. Parce que vous êtes un optimiste. (*Rires*).

M. Fourteau. On me l'a donnée à condition que cela ne coûte pas un centime à l'État; et j'ai réussi à créer cette division sans que cela coûte rien.

M. le Président. Il faut tâcher d'enseigner ce secret à vos collègues. (*Sourires.*)

M. Dhombres. J'avais 28 élèves qui devaient y entrer.

M. le Président. En somme, vous pensez avec tous vos collègues qu'il faudrait vous laisser plus de liberté pour adapter les programmes et faire des créations, même à titre d'essai?

M. Dhombres. Surtout en les adaptant aux besoins du quartier, de la population, de la ville ou de la région.

M. le Président. Vous constatez que l'enseignement moderne donne de bons résultats, que les jeunes gens travaillent?

M. Dhombres. Oui, et ils ont bon esprit. Je ne dirai pas qu'au point de vue de l'éducation générale et de la culture ils soient aussi développés que les élèves de l'enseignement classique. Non! l'enseignement moderne ne développe pas aussi bien la culture générale; ce n'est pas le même genre d'éducation, la même formation de l'esprit.

M. le Président. Est-il surtout scientifique?

M. Dhombres. Oui, et voilà pourquoi nous avons des élèves qui réussissent très bien au cours de Centrale.

M. Henri Blanc. Avez-vous beaucoup d'élèves se préparant à Saint-Cyr?

M. Dhombres. Oui, malheureusement; car c'est le rôle du proviseur de prévenir les parents que les enfants font fausse route — et je ne crois pas que l'enseignement moderne soit une bonne préparation à Saint-Cyr. Sur 22 élèves de cette classe, 12 viennent de l'enseignement moderne; quelques-uns ont échoué déjà plusieurs fois et ils vont encore échouer cette année — ce sont des forces perdues.

M. le Président. Quel est le résultat de l'étude des langues dans l'enseignement moderne?

M. Dhombres. Cette année-ci j'assiste à une modification dans l'enseignement; c'est l'œuvre des professeurs plutôt que des programmes; les programmes restent les mêmes, seulement j'ai des professeurs qui font leur classe en allemand; immédiatement les élèves sont plus entraînés, plus excités.

M. le Président. Et vous avez de bons résultats?

M. Dhombres. Oui, autant que je peux en juger, parce que malheureusement la connaissance de l'allemand m'échappe complètement. Mais je vois la façon dont les élèves travaillent.

M. Édouard Aynard. Ces professeurs enseignent-ils en allemand parce qu'ils ont un un certain nombre d'élèves connaissant déjà un peu l'allemand?

M. Dhombres. Ils ont des élèves ayant commencé l'allemand depuis un an, seulement ils proportionnent les questions qu'ils posent à l'intelligence des élèves et aux leçons qu'ils ont eu à apprendre; et quand un élève ne comprend pas, il dit en allemand : je ne comprends pas, et le professeur donne l'explication. Il faut beaucoup de patience et de dé-

vouement, mais c'est une œuvre que nous n'avons pas à formuler dans des programmes et qui dépend uniquement de l'initiative des professeurs.

M. le Président. De sorte que vous croyez à l'avenir de l'enseignement moderne et que vous seriez disposé à lui ouvrir toutes les carrières comme à l'enseignement classique?

M. Dhombres. Ceci est une autre question. Je voudrais réserver précisément à l'enseignement moderne son caractère de préparation aux sciences, au commerce et à l'industrie, et non pas à la bureaucratie ou à la littérature; je ne voudrais pas faire de mes élèves de l'enseignement moderne des employés d'administration, des journalistes, des hommes de lettres, des avocats, des médecins, l'enseignement littéraire suffit à cela; faisons des gens plus pratiques. C'est le caractère de cet enseignement.

M. le Président. Pour le baccalauréat, êtes-vous d'accord avec vos collègues?

M. Dhombres. Pour les programmes mêmes je voudrais une modification. Je trouve que dans les petites classes nos programmes sont trop chargés, et je trouve surtout que nos élèves sont dirigés par trop de professeurs. Un élève de sixième, c'est-à-dire un enfant de onze ans a, en sixième classique comme en sixième moderne, un professeur de lettres, un professeur d'allemand, un professeur de mathématiques, un professeur d'histoire naturelle, cinq ou six professeurs différents. Par conséquent au point de vue de la formation de l'esprit, il y a là une sorte de chaos, d'enchevêtrement, de tiraillement. Je voudrais que le professeur, surtout dans les petites classes, ait plus d'action personnelle sur le développement de ses élèves.

M. Dalimier. J'appuie vivement le dire de mon collègue sur ce point.

M. Dhombres. Le professeur connaîtrait mieux les enfants et ceux-ci seraient mieux façonnés. Souvent un élève perd dans une classe le bénéfice qu'il aurait retiré de la classe antérieure au point de vue de la direction générale de l'esprit.

Voilà ce que j'ai à dire au point de vue des programmes et des méthodes.

Je trouve que le baccalauréat est nécessaire, indispensable; c'est une sanction légitime aux études. J'en demande le maintien avec des modifications de détail.

M. le Président. Vous êtes d'accord avec vos collègues sur la question des répétiteurs?

M. Dhombres. Je désirerais que le répétitorat ne fut pas une carrière, mais un stage; et je crois, quoi qu'en pense M. Fourteau, qu'on pourrait réserver aux répétiteurs un certain nombre de postes dans les collèges.

M. Henri Blanc. Y aurait-il assez de postes dans les collèges?

M. Dhombres. Il pourrait y en avoir si on n'avait pas multiplié à l'excès ce qu'on appelle les bourses de licence et d'agrégation. On a créé dans l'enseignement supérieur un auditoire pour les professeurs; ces auditeurs, qui sont payés, disent ensuite à l'État: « Vous m'avez payé pour suivre les cours des facultés, maintenant vous devez me placer. »

Ces jeunes gens que vous payez pour suivre les cours des Facultés, quand ils ont fini leur stage, réclament comme un droit un poste dans les lycées ou collèges. On a des postes pour ces nouveaux venus, et les répétiteurs se morfondent.

M. Henri Blanc. Ne pourrait-on pas les obliger à être répétiteurs?

M. Dhombres. Si l'État exigeait qu'un boursier de licence, après son stage de bourse, aille faire un stage de un ou deux ans comme répétiteur dans un lycée, il y aurait assez de places.

M. le Président. Pensez-vous qu'il y ait lieu de simplifier les programmes des écoles spéciales?

M. Dhombres. La question de ces simplifications est très délicate; je n'ai pas entendu formuler de plaintes par les professeurs; peut-être le programme de Saint-Cyr est-il un peu touffu; pour Polytechnique, je ne suis pas compétent — je parle de Saint-Cyr parce que l'histoire, la géographie et la littérature me sont familières.

M. Prache. Le lycée Charlemagne prend aussi des élèves dans la banlieue, à Montreuil, à Vincennes, à Saint-Mandé. Il y a là des institutions qui survivent, alors que les institutions similaires meurent dans les autres quartiers.

Ne doivent-elles pas cette survie — notamment l'institution Girard, à Vincennes, qui a une population scolaire assez nombreuse — à

ce qu'elles préparent aux écoles commerciales?

M. Dhombres. Oui; c'est absolument comme chez nous. Nous avons à proximité de Charlemagne des établissements analogues, l'école des Francs-Bourgeois et l'école Turgot, qui font au lycée une concurrence redoutable. Seulement l'école des Francs-Bourgeois comme Turgot donne surtout une éducation professionnelle, et l'avantage de l'enseignement moderne, tel qu'il est, est précisément de ne pas être un enseignement professionnel.

M. le Président. Il y a des avantages et des inconvénients, selon le point de vue auquel on se place.

M. Prache. Relativement à la population scolaire, le milieu social du Marais a complètement changé. Il y avait autrefois dans ce quartier beaucoup de commerçants et d'industriels?

M. Dhombres. C'est le côté politique et social de la question.

M Prache. Mais cette population commerciale et industrielle a changé?

M. Dhombres. La grande industrie a presque complètement disparu. Il y avait dans ce quartier des industriels commerçants travaillant le fer et le bronze, il n'y en a presque plus.

M. Prache. Et à ce changement correspond un changement, un manque de culture et d'éducation?

M. Dhombres. Je ne vais pas jusque-là. Mais il y a un changement. Le milieu n'est plus le même, les habitudes, la culture ne sont pas les mêmes. L'éducation de la famille est pour beaucoup dans cette modification.

M· le Président. Personne n'a plus de questions à poser à M. le proviseur de Charlemagne?

Monsieur le proviseur, nous vous remercions de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Déprez, vous êtes proviseur du lycée Voltaire. Depuis combien de temps?

M. Déprez. Je commence ma cinquième année. J'ai été censeur à Condorcet et à Henri IV, proviseur à Bourg et professeur aux lycées de Bourg et de Grenoble.

M. le Président. Votre lycée est de création récente?

M. Déprez. Il a été créé en 1890 et inauguré il y a neuf ans. J'ai vu la population s'accroître chaque année. Je suis entré en 1895 avec 344 élèves, il y en a 452 aujourd'hui, soit un accroissement de 108 unités, c'est-à-dire de 27 en moyenne par an. La population s'accroît lentement, mais la progression est continue.

M. le Président. C'est un lycée d'externes?

M. Déprez. Externes et demi-pensionnaires; c'est ce qu'on appelle un lycée d'externes.

M. le Président. Avez-vous l'enseignement classique?

M. Déprez. Nous avons actuellement l'enseignement classique jusqu'à la troisième, et l'enseignement moderne pour toutes les classes.

M. le Président. Quelle proportion d'élèves suit l'enseignement moderne?

M. Déprez. 224 élèves; il y en a seulement 74 dans l'enseignement classique, c'est-à-dire une vingtaine par classe.

M. le Président. Quels sont les résultats de l'enseignement moderne?

M. Déprez. L'enseignement moderne donne de très bons résultats; les élèves travaillent très convenablement. J'ai, cette année, 18 élèves en première sciences; tous ont la première partie du baccalauréat et se préparent à la seconde partie. J'ai fait le relevé statistique qu'on m'a demandé : de ces 18 élèves, 6 se destinent au commerce, 9 à l'industrie, 1 à l'agriculture et aux fonctions civiles, 3 aux armées de terre et de mer (Saint-Cyr, Polytechnique; l'un se destine à Saint-Maixent). Donc la proportion de ceux qui se destinent au commerce et à l'industrie l'emporte, puisque j'en trouve 15 sur 18 élèves.

En seconde moderne, sur 23 élèves, 3 se destinent au commerce, 9 à l'industrie, 4 à l'agriculture, 3 aux fonctions civiles, — en y comprenant un instituteur qui se prépare à l'école d'Auteuil, — 4 aux armées de terre et de mer; par conséquent la majorité, ici encore, se destine au commerce et à l'industrie.

M. le Président. Vous constatez chez ces élèves une ouverture d'esprit suffisante pour les préparer à l'enseignement supérieur?

Émettez-vous l'avis qu'on pourrait leur ouvrir les Facultés de droit et de médecine?

M. Déprez. C'est mon avis.

M. le Président. Vous constatez que leur esprit est suffisamment préparé?

M. Déprez. Il y a des examens de passage dans les Facultés de droit. Ceux qui ne pourront pas les subir avec succès comprendront qu'ils font fausse route.

M. le Président. Mais cela n'enlèvera-t-il pas à l'enseignement classique un trop grand nombre d'élèves?

M. Déprez. Je ne le crois pas.

M. le Président. Comment l'étude des langues étrangères est-elle pratiquée?

M. Déprez. Il y a d'excellents professeurs. Tout se passe oralement dès la sixième moderne. Nous avons acheté des tableaux représentant la ville et la campagne... Aussitôt que les élèves sont armés d'un nombre suffisant de mots et de quelques verbes, le professeur les envoie au tableau, il fait poser des questions par les autres élèves, il en pose lui-même; la classe se fait donc oralement.

M. le Président. Et le dessin?

M. Déprez. Nous avons d'assez bons résultats. Mais je serais d'avis qu'il fût rendu facultatif depuis la troisième, comme cela se pratique déjà dans l'enseignement classique. Les élèves auraient eu le temps de s'exercer; ceux qui vraiment ne pourraient pas réussir n'iraient plus au dessin, il y aurait bénéfice pour ceux qui continueraient à en faire; le professeur aurait des groupes moins nombreux, il pourrait leur consacrer plus de temps et s'occuper davantage de ceux qui auraient des aptitudes. Mais je voudrais que le dessin ne fût rendu facultatif qu'à partir de la troisième, parce qu'un enfant de neuvième ne peut pas savoir s'il a des aptitudes pour cette Faculté.

M. le Président. Vous ne voyez rien d'essentiel à changer dans les programmes d'enseignement moderne?

M. Déprez. Je crois qu'il faut en faire l'application loyale et sincère.

M. le Président. Sont-ils suffisamment scientifiques à votre avis?

M. Déprez. Pour le moment, oui, puisque les élèves qui sortent de première sciences peuvent entrer dans les cours Polytechnique et de Saint-Cyr.

M. Fernand Brun. Monsieur le proviseur ne craint-il pas que l'enseignement moderne n'attire à lui les élèves de l'enseignement classique, par la raison qu'il est plus court?

M. Déprez. Je ne crois pas que cela fasse déserter l'enseignement classique. L'avis des familles est bien arrêté quand elles mettent leurs enfants au lycée et l'accès aux facultés de droit et de médecine, donné au baccalauréat moderne ne modifiera pas sensiblement le choix qu'elles auront fait.

M. Fernand Brun. Si cependant cet enseignement dure un ou deux ans de moins?

M. Déprez. Un an seulement; mais les élèves nous arrivent généralement plus âgés; ils entrent quelquefois à treize ans en sixième moderne en sortant des écoles primaires; ils sont alors trop âgés et ne pourraient pas faire l'enseignement classique; l'enseignement primaire qu'il ont reçu ne les y a pas suffisamment préparés. Je ne crois donc pas que le fait de donner des sanctions nouvelles à l'enseignement moderne enlèverait des élèves à l'enseignement classique. En tous cas, les familles auraient le choix entre les deux.

M. le Président. Pour vous l'enseignement moderne a fait ses preuves et mérite d'être développé?

M. Déprez. Il a donné de très bons résultats jusqu'à ce jour : un élève a été reçu à l'École polytechnique et à l'École normale après deux ans à Saint-Louis, où il avait été envoyé.

M. le Président. Vous constatez néanmoins que la culture intellectuelle n'est pas la même?

M. Déprez. Elle est moins littéraire.

M. le Président. On n'arrive pas au même résultat par l'étude des langues vivantes et par l'étude des langues mortes, même en cultivant les premières au point de vue littéraire?

M. Déprez. Je ne le crois pas. Mais nos élèves de l'enseignement moderne ont un bagage de langues vivantes beaucoup plus considérable que ceux de l'enseignement classique, ils ne les connaissent pas à fond, mais ils sont en état de les apprendre facilement; au bout de quelque temps de séjour en Angleterre et en Allemagne, ils peuvent parler et écrire couramment l'anglais et l'allemand.

M. le Président. Sur le baccalauréat, vos idées s'écartent-elles de celles de vos collègues? Vous auriez voulu la suppression du baccalauréat?

M. Déprez. Je me rallie au baccalauréat.

Mais je voudrais qu'on déchargeât un peu les professeurs de faculté en attribuant le baccalauréat aux élèves des lycées qui, pendant les deux ou trois dernières années, auraient obtenu, dans l'ensemble des compositions, la note moyenne 12, par exemple, la note exigée pour avoir une mention au palmarès, et qui auraient eu cette note dans l'ensemble de toutes les facultés.

M. le Président. Vous voyez les difficultés de ce système? Vous apercevez l'inégalité des lycées et des collèges, la question de l'enseignement libre?

M. Déprez. Les élèves qui n'appartiendraient pas au lycée et ceux qui n'auraient pas eu le baccalauréat de droit seraient soumis à l'examen d'une commission composée de professeurs de l'enseignement secondaire et présidée par un professeur de l'enseignement supérieur.

M. le Président. Vous n'avez rien à ajouter sur le régime des lycées et sur la situation du proviseur?

M. Déprez. Je suis d'accord avec mes collègues. En ce qui concerne le répétitorat, je voudrais que ce fût, sauf exception, non pas une carrière, mais un stage.

Comme le disait M. Dhombres, en supprimant à peu près complètement les bourses des facultés, on pourrait exiger des répétiteurs attachés aux lycées des villes de facultés qu'ils suivissent les cours de facultés et prissent des grades. Ils seraient peu à peu placés dans les collèges et peut-être dans les lycées.

M. le Président. Vous trouvez qu'on a trop étendu l'agrégation dans les derniers temps?

M. Déprez. Mais elle a été réduite dans les dernières années. Peut-être à un moment recevait-on trop d'agrégés; depuis deux ans on a ramené le chiffre à des proportions moindres.

M. le Président. Vous n'avez plus d'observations à présenter?...

Monsieur le proviseur, nous vous remercions de votre déposition.

Dépositions de MM. ROUSSELOT, *directeur du collège municipal Rollin;* PLANÇON, *proviseur au lycée Michelet;* STAUB, *proviseur du lycée Lakanal;* FRETILLIER, *proviseur du lycée Carnot.*

M. le Président. Monsieur Rousselot, vous êtes directeur du collège municipal Rollin. Depuis combien d'années?

M. Rousselot. C'est la dixième année que j'ai l'honneur de diriger cet établissement.

M. le Président. Et auparavant vous avez été...?

M. Rousselot. J'ai été censeur à Condorcet pendant trois ans, proviseur cinq ans à Agen et cinq ans à Caen.

M. le Président. Vous avez été professeur?

M. Rousselot. Je suis sorti de l'Administration. Après avoir été répétiteur, j'ai été chargé des fonctions de surveillant général au lycée Henri IV. J'ai alors été chargé par M. Duruy de remplir les fonctions de censeur au lycée spécial de Mont-de-Marsan qu'on venait de créer; j'ai exercé les fonctions de professeur intérimaire, durant six mois pendant que j'étais censeur au lycée d'Angoulême, mais je n'ai jamais eu le titre de professeur.

M. le Président. Le collège Rollin est entretenu par la ville de Paris?

M. Rousselot. La seule différence qu'il y ait avec les autres lycées, c'est que la ville de Paris fait et contrôle les dépenses de l'établissement. Nous sommes complètement assimilés pour le reste aux autres lycées.

M. le Président. Le personnel est entièrement universitaire, les programmes sont ceux de l'Université, l'autorité du Ministre s'exerce chez vous comme dans les autres lycées?

M. Rousselot. Oui, Monsieur le Président.

M. le Président. C'est un lycée à la fois d'internes et d'externes?

M. Rousselot. Le nombre des internes a diminué progressivement et considérablement dans les dernières années, et dès le transfert du collège à l'avenue Trudaine.

M. le Président. Est-ce seulement à ce transfèrement que vous attribuez la crise de l'internat? N'y a-t-il pas des causes plus générales qui se retrouvent ailleurs?

M. Rousselot. Le décroissement de l'internat provient, je crois, en grande partie, du changement de quartier. La maison a semblé changer de caractère, elle a été envahie par les externes des quartiers voisins; l'externat a crû d'une façon considérable au fur et à mesure que l'internat diminuait. Je crois que c'est la principale raison en ce qui nous concerne, mais les autres raisons s'appliquent aussi chez nous.

La décroissance des élèves, qui est plutôt apparente que réelle, tient un peu à ceci dans nos établissements, qu'à mesure que l'enseignement secondaire s'étendait, on voyait venir dans nos lycées et collèges les élèves, les enfants des villes et des campagnes, qui autrefois allaient à l'école primaire, que ces élèves arrivaient en qualité de boursiers appartenant à des familles d'origine plus modeste; le mélange des élèves qui se produisait ainsi, heureusement selon nous, a été critiqué dans certains milieux, on en a fait une arme pour éloigner d'abord les enfants de la haute bourgeoisie, puis, par esprit d'imitation, ceux de la petite bourgeoisie. C'était une sorte de préjugé, un esprit de parti qui se mêlait à tout cela.

Pour l'ensemble des élèves, je ne crois pas que les chiffres aient sensiblement diminué. En ce qui concerne notre établissement, nous nous sommes élevés du chiffre de 763 au chiffre de 1.230. Il y a donc eu un accroissement considérable, mais surtout dans l'externat.

M. le Président. Votre lycée est un lycée d'enseignement classique et d'enseignement moderne. Quelle proportion d'élèves suivent l'enseignement moderne?

M. Rousselot. Sur 1.230 élèves, il y en a 350 à peu près dans les classes élémentaires, 400 dans l'enseignement moderne, 350 dans l'enseignement classique, le reste se répartit dans les classes préparatoires aux écoles.

M. le Président. De sorte que l'enseignement moderne l'emporte. Les élèves suivent-ils l'enseignement moderne jusqu'à son terme où s'en vont-ils en forte proportion en cours d'études?

M. Rousselot. Une proportion assez considérable s'en va à la fin de la troisième et de la quatrième année, c'est-à-dire en quatrième et en troisième moderne. Nous pratiquons des examens de passage assez sévères pour n'amener dans les classes supérieures, seconde et première moderne, que des élèves parfaitement à même de diriger leurs études plus loin. Notre seconde moderne est assez peuplée, puisque nous y avons de quarante à quarante-cinq élèves, et nous en gardons, en première sciences, environ vingt. Nous avons aussi créé et nous avons maintenu une première-lettres, mais comme cette classe n'avait aucune sanction, elle n'a reçu qu'une moyenne de cinq ou six élèves, quelquefois dix élèves. Si la sanction avait été accordée, je crois que nous aurions eu de très bons élèves.

M. le Président. Ce départ prématuré d'une notable partie des élèves ne semble-t-il pas indiquer que l'enseignement spécial d'une durée plus réduite répondait à un véritable besoin?

M. Rousselot. Je suis resté sept ans dans le lycée modèle d'enseignement spécial; je m'y suis trouvé avec des hommes d'un haut mérite, tels que M. Liard, directeur de l'enseignement supérieur, M. l'inspecteur général Foncin, qui étaient alors professeurs, qui donnaient ce qu'on pouvait désirer de mieux comme enseignement. Mais les élèves de l'enseignement spécial étaient envoyés par leurs familles à la fois pour participer à l'enseignement secondaire et pour se préparer aux carrières commerciales et industrielles. Le but était bien délimité et les sujets que nous formions alors étaient loin de valoir ceux que nous préparons présentement.

Avec l'enseignement moderne, dans son programme actuel, on donne une culture d'esprit plus élevée, plus complète. Les jeunes gens qui sont à même de recevoir cet enseignement dans toutes ses parties, peuvent aspirer aux mêmes situations que leurs condisciples de l'enseignement classique. L'ensei-

gnement moderne me semble donc devoir être maintenu.

Je crois que l'intérêt du retour à l'enseignement spécial proprement dit n'est plus le même. Les écoles primaires supérieures et les écoles professionnelles, qui ont été créées depuis, répondent d'une façon directe à ces besoins; je crois que rétablir un enseignement similaire serait peut-être écarter de nos établissements un plus grand nombre d'élèves. Je voudrais que, dans la manière de donner l'enseignement, il y eût cette différence, qui permît aux professeurs de l'enseignement secondaire de donner cette culture d'esprit dont certainement les élèves qui nous quittent, même après la quatrième ou la troisième moderne, retirent un profit réel.

Les élèves qui s'en vont ne partent pas seulement parce qu'ils se destinent au commerce et à l'industrie, mais parce que le caractère de l'enseignement moderne est d'être complexe et difficile, de sorte que nous sommes obligés de faire passer des examens assez rigoureux, plus rigoureux peut-être que pour l'enseignement classique, vu la quantité de matières qui en font l'objet; ces élèves disparaissent parce qu'ils sentent qu'ils ne peuvent poursuivre fructueusement leurs études; mais ils retirent de leur séjour au collège une instruction très suffisante. Rien n'empêche d'ailleurs de rendre celle-ci plus pratique pour quelques élèves en substituant à une langue vivante des cours de comptabilité ou de calcul pratique, par exemple, qui rapprocheraient un peu l'enseignement moderne de l'enseignement spécial. Mais je ne serais pas partisan du retour pur et simple à ce dernier enseignement.

M. le Président. Vous voudriez néanmoins assez de souplesse dans les programmes pour les adapter aux besoins de ceux qui quittent le lycée avant d'avoir achevé l'enseignement moderne?

M. Rousselot. Je serais peut-être plus favorable à un certain nombre d'établissements qui conserveraient l'enseignement moderne dans toute son ampleur, dans toute son étendue; je désignerais, par exemple, les lycées des chefs-lieux d'université, qui sont pourvus de chaires de mathématiques spéciales, de cours préparatoires aux écoles, comme pouvant conserver l'enseignement moderne dans son intégrité.

M. le Président. Et les autres?

M. Rousselot. Les petits lycées et les collèges qui ne pourraient pas conserver leurs élèves, comme il arrive malheureusement, jusqu'à la seconde moderne, auraient la faculté de modifier leurs programmes, de les alléger; on les rendrait ainsi plus aptes à préparer les jeunes gens suivant les besoins locaux.

M. le Président. Vous constatez que l'enseignement moderne, quand il est suivi dans toute sa durée, donne une culture d'esprit élevée?

M. Rousselot J'irais même jusqu'à dire : aussi complète que celle de l'enseignement classique.

M. le Président. Différente néanmoins?

M. Rousselot. Différente. Cependant ceux qui en font l'expérience disent qu'en n'étudiant pas seulement les langues au point de vue pratique, on peut arriver à donner cette culture d'esprit qu'on trouve dans les langues anciennes. Il y a des professeurs convaincus de cela, c'est mon avis.

M. le Président. Votre expérience personnelle vous fait penser que, si l'on ne réservait pas à l'enseignement moderne les élèves médiocres, mais si l'on poussait également dans les deux branches des élèves qui arriveraient au terme de leurs études, ceux de l'enseignement moderne auraient une culture considérable?

M. Rousselot. Qui serait considérable.

Nous sommes dans une maison toute spéciale, qui se recrute par elle-même; nous avons des jeunes gens qui, après avoir été formés, soit par l'enseignement classique, soit par l'enseignement moderne, arrivent au terme de leurs études. Nos cours préparatoires sont nécessairement restreints comme chiffre d'élèves. Nous avions au cours de Polytechnique, dans les trois dernières années, une moyenne de 23 élèves. En 1896, nous en avons eu 6 reçus, dont 2 venant de l'enseignement classique et 4 de l'enseignement moderne; en 1897, nous en avons eu 6 reçus, dont 3 de l'enseignement moderne, plus 1 élève reçu à l'École normale supérieure, venant aussi de l'enseignement moderne; en 1898, nous avons eu 8 élèves reçus dans les cent premiers à l'École polytechnique, dont 4 venant de l'enseignement moderne, sur lesquels 2 n'avaient fait qu'une année de mathématiques spéciales, après leur sortie de première-sciences.

On a dit que lorsque les élèves de l'ensei-

gnement moderne sont entrés dans les écoles, où ils ont été reçus parce qu'ils avaient un ensemble de connaissances assez complet, et surtout parce qu'ils étaient mieux préparés scientifiquement, ils perdent le rang qu'ils ont obtenu en entrant. Sachant que j'aurais l'honneur de déposer devant votre Commission, je me suis renseigné sur les quatre élèves entrés cette année à l'École polytechnique et issus de l'enseignement moderne. L'un d'eux, entré le 64e, est en ce moment classé le 3e; le second, entré avec le n° 74, est le 5e; un troisième entré avec le n° 70, est le 14e; et l'autre, entré avec le n° 54, est le 16e. Voilà donc quatre élèves sortant de l'enseignement moderne qui se sont élevés dans les 20 premiers. Je crois que ces chiffres viennent à l'appui de ce que je disais en faveur de cet enseignement.

M. le Président. Vous seriez d'avis, non seulement de maintenir l'enseignement moderne, mais encore de lui ouvrir plus largement toutes les carrières?

M. Rousselot. Je me demande pourquoi on n'admet pas les élèves de première-lettres dans les facultés de droit et de médecine. Ici encore je me suis livré à une petite statistique. Nous avons eu très peu d'élèves dans cette classe.

Sur 33 élèves qui y sont entrés de 1892 à 1897, 10 ont pris leur baccalauréat classique quelque mois après ou l'année qui a suivi leur sortie du collège; ils ont pu faire assez de latin et de grec pour entrer à l'école de médecine.

M. le Président. En quelques mois?

M. Rousselot. En quelques mois, ou l'année qui a suivi leur sortie du collège.

Trois ont abordé les études d'enseignement supérieur: deux préparent leur licence ou leur agrégation, l'un est même liciencié ès lettres (section d'histoire) et prépare son agrégation d'histoire, et le troisième a obtenu le certificat d'aptitude pour l'enseignement de la langue allemande. Sept autres sont étudiants auprès de la Faculté de droit ou de l'école de médecine. Un dernier enfin a trouvé plus simple de quitter la France et d'aller faire ses études de médecine à l'université d'Heidelberg, où l'on ne demande pas de baccalauréat.

M. le Président. Mais il ne pourra pas exercer en France. Ceci m'amène à vous demander de nous expliquer l'essai que vous avez fait à Rollin d'études classiques tardives. Vous avez organisé pour les élèves sortant des écoles primaires supérieures des classes de latin et de grec à partir de la troisième?

M. Rousselot. Ce cours de langues anciennes a été créé par le Conseil municipal à l'usage d'élèves de choix sortant des écoles primaires supérieures de la Ville. Ces élèves, qui ont un fonds assez étendu de français, d'histoire, de géographie, de langues vivantes, de mathématiques, nous sont envoyés vers l'âge de 15 ans. Pendant deux ans ils sont conduits et instruits par le même professeur; après ces deux années, ils sont déversés dans la classe de rhétorique et terminent leurs études classiques, soit par la philosophie, soit par les mathématiques élémentaires.

Nous avons, à l'origine, reçu de très bons élèves des écoles primaires supérieures. Il y a eu une impulsion assez forte donnée par M. Levraud qui était l'auteur de cette proposition. Les directeurs d'écoles nous ont envoyé de véritables sujets. Dans les années qui ont suivi, ils se sont fait un peu prier; actuellement nous recevons très peu d'élèves.

Par conséquent, l'expérience n'a pu être réellement examinée et appréciée que pour les cinq premières années. D'ailleurs, pour les années actuelles, ces élèves sont en cours d'études et nous ne pouvons rien en dire.

Mais encore sur ce point — j'y avais été invité par l'administration municipale — je me suis appliqué à rechercher ce qu'étaient devenus ces jeunes gens. Voici les chiffres que j'ai pris pour les cinq années dans lesquelles l'expérience était définitive : sur 39 élèves, qui durant cette période ont été inscrits dans le cours de langues anciennes, 33 sont arrivés au terme de leurs études, 6 s'étant découragés ont quitté l'établissement; 22 élèves ont obtenu le diplôme de bachelier, après avoir suivi le cours de langues anciennes pendant deux ans et fait une troisième année en rhétorique; de ces 22 élèves, 11 ont complété leur diplôme de bachelier par le baccalauréat de philosophie, et 11 autres par le diplôme lettres-mathématiques.

Ces 33 élèves, voici ce qu'ils sont devenus : 20 sont entrés dans le commerce, l'industrie ou la banque, 13 autres sont allés dans les écoles suivantes : Faculté de droit, 2; Faculté de Médecine, 3; École de pharmacie, 2; École centrale, 3; Institut agronomique, 1. Voilà des résultats appréciables et qui montrent qu'avec des élèves intelligents on pourrait

peut-être abréger la durée des études classiques dans certains milieux.

M. le Président. Mais votre expérience a porté sur un nombre trop restreint pour être décisive, et sur une élite?

M. Rousselot. Sur une élite pendant quelques années. La seconde année déjà nous avons été obligés de prendre des élèves de côté et d'autre. La troisième année M. Levraud, que j'avais averti de cette sorte, je ne dirai pas d'hostilité, mais d'ennui que les directeurs des écoles primaires supérieures avaient à se séparer de leurs meilleurs élèves, leurs cours se trouvant décapités, d'un côté, par l'envoi au collège Chaptal des boursiers candidats aux écoles du Gouvernement, de l'autre, par le départ des bons élèves littéraires que nous leur demandions, la troisième année, dis-je, M. Levraud fit intervenir M. le Directeur de l'Enseignement primaire de la Seine et on nous envoya encore quelques bons élèves. Depuis lors nous en recevons deux, trois ou quatre par an.

M. le Président. Au collège Rollin votre liberté au point de vue des programmes n'est pas plus grande que dans les lycées?

M. Rousselot. La situation est la même.

M. le Président. Considéreriez-vous comme désirable qu'on vous permît d'assouplir un peu les programmes?

M. Rousselot. On nous a autorisés à adjoindre des conférences aux cours d'enseignement moderne et à modifier certaines choses. Il dépend de nous de le faire.

M. le Président. En fait vous avez plus de liberté parce que c'est la Ville qui paye?

M. Rousselot. On nous autorise plus facilement à faire quelques dépenses; cependant nous ne sommes pas autorisés à établir, comme complément de l'enseignement, des conférences qui nous placeraient dans une situation irrégulière au point de vue des concours.

M. le Président. Nous avons déjà entendu un assez grand nombre de vos collègues sur le régime des lycées, sur l'autorité des proviseurs et le recrutement des répétiteurs. Vous savez sans doute ce qu'ils ont dit; avez-vous quelque chose à y ajouter?

M. Rousselot. J'ai à demander que l'autorité des proviseurs soit un peu augmentée. Il m'a semblé, par exemple, que lorsqu'on nous a dessaisis du choix des répétiteurs c'était peut-être une opération dangereuse; nous avions intérêt, ayant toute la responsabilité de la direction de l'établissement, à choisir nous-mêmes notre personnel, celui du moins qui nous prête le concours le plus immédiat. Nous avons, comme proviseurs, beaucoup de responsabilité et peu de pouvoirs.

M. le Président. N'êtes-vous pas consulté sur le choix des professeurs et des répétiteurs?

M. Rousselot. Jamais sur le choix des professeurs. Pour les répétiteurs, quand il y a une vacance, nous essayons parfois de présenter un candidat, mais on ne nous l'accorde pas toujours.

M. le Président. Vous êtes moins favorisés que Chaptal dont le directeur a voix au chapitre pour le choix des professeurs?

M. Rousselot. Mais c'est que notre collège municipal est tout à fait soumis au régime des lycées de Paris; par conséquent nous relevons directement, pour toutes les questions d'administration et d'enseignement, du recteur et du Ministre.

M. le Président. Vous désireriez avoir plus de liberté et plus de responsabilité?

M. Rousselot. Nous avons la responsabilité tout entière et il serait désirable qu'un peu plus de liberté nous aidât à la supporter.

M. le Président. Vous considérez que le répétitorat ne devrait pas être une carrière, mais un stage?

M. Rousselot. J'en suis un exemple, et je crois que dans le répétitorat tous ceux qui ont voulu travailler et ont su attirer sur eux, par leur zèle et par leurs aptitudes, la bienveillance de l'Administration ont pu ne pas être réduits à considérer cette situation comme définitive.

M. le Président. N'est-il pas devenu plus difficile aujourd'hui de sortir du répétitorat?

M. Rousselot. Oui, je reconnais qu'il y a encombrement et qu'il serait peut-être plus difficile de donner aux répétiteurs l'avancement qu'ils avaient autrefois, mais je trouverais désirable qu'ils ne s'immobilisassent pas dans ces fonctions et qu'ils pussent entrer dans le corps des professeurs ou dans le personnel administratif. Cela me paraît même nécessaire pour leur considération dans l'établissement.

M. le Président. Êtes-vous d'avis de maintenir le baccalauréat?

M. Rousselot. Je le crois nécessaire pour stimuler le travail des élèves jusqu'au terme des études. Maintenant la question de modification des programmes, soit pour l'enseignement classique, soit pour l'enseignement moderne, rend cette question bien difficile à résoudre.

Le baccalauréat me semble pouvoir et devoir être maintenu, mais y aurait-il empêchement à ce que dans ce baccalauréat on fît mention de certaines matières qui auraient été conservées de façon à faire comprendre quelle est l'étendue du diplôme ? Du moment qu'on veut modifier et alléger les programmes, cette modification s'impose, ou bien il n'y aurait alors de baccalauréat possible que dans de grands centres, dans des lycées importants où l'enseignement serait complet pour tous les élèves.

M. le Président. Vous considérez qu'il y a surcharge des programmes et nécessité de les alléger ?

M. Rousselot. Je ne trouve pas qu'il y ait nécessité d'alléger ; je trouve même que pour avoir un enseignement classique très solide il y aurait peut-être lieu de revenir à certains exercices abandonnés et qu'on regarde comme utiles.

M. le Président. Vous êtes d'avis de maintenir aux facultés en principe la collation du grade ?

M. Rousselot. Je serais partisan de jurys mixtes composés de professeurs de facultés avec adjonction de professeurs de l'enseignement secondaire.

M. le Président. Mais vous n'êtes pas d'avis de faire passer l'examen dans le lycée même et par des professeurs de l'enseignement secondaire ?

M. Rousselot. Je n'en vois pas bien l'intérêt ; autant vaudrait qu'il se passe ailleurs s'il était bien établi que le livret scolaire a vraiment de l'efficacité et qu'un certain nombre d'élèves, par exemple, pussent être dispensés de l'examen sur le vu de leurs notes.

M. Edouard Aynard. Comment est organisé l'enseignement du dessin à Rollin et fonctionne-t-il bien ?

M. Rousselot. Il est organisé absolument comme dans les lycées. Le même temps y est consacré, les professeurs nous viennent de lycées voisins ou des lycées de province ; c'est un enseignement donné par les modèles en relief, tel qu'il est aujourd'hui généralement accepté.

M. Aynard. Et on obtient des résultats ?

M. Rousselot. Il y a quelques bons élèves, il y en a même de très bons, mais je dois dire que la moyenne dans chaque classe est assez faible ; les derniers élèves, sous prétexte d'inaptitude, restent toujours fort en retard.

M. Aynard. La discipline est-elle plus faible dans ces cours que dans les autres ?

M. Rousselot. Je fais surveiller tous les cours de dessin ; par conséquent, ces cours sont aussi calmes que possible ; le professeur n'a à s'occuper que du travail de ses élèves.

M. le Président. Et l'étude des langues, quels résultats donne-t-elle ?

M. Rousselot. Il y a de très grands progrès au point de vue pratique comme au point de vue du génie de la langue ; nous avons de nombreux professeurs de langues, six professeurs d'allemand, quatre professeurs d'anglais et un d'espagnol ; d'une façon générale l'enseignement est en progrès.

M. le Président. Pouvez-vous donner un chiffre budgétaire ? Quel est le déficit annuel couvert par la Ville ?

M Rousselot. La ville de Paris se montre très libérale pour son Collège d'enseignement secondaire ; elle y assure largement tous les services et fait à ses fonctionnaires des avantages que n'ont point leurs collègues des lycées. C'est ainsi, par exemple, que presque tous les répétiteurs du collège Rollin sont externés au taux de 1.500 francs ; il y a pour cela seulement 46.100 fr. inscrits au budget. Nous avons un crédit pour les jeux scolaires, et les cours de langues anciennes, qui n'existent pas ailleurs, coûtent près de 15.000 fr.

Par conséquent nous ne pouvons pas être rapprochés des autres lycées en ce qui concerne les subventions.

L'année dernière nous avons reçu 260.000 fr. de la Ville sur un budget total qui représente une dépense de plus d'un million.

M. le Président. Nous avons des proportions plus fortes pour certains lycées.

Nous vous remercions, monsieur le proviseur, de vos explications.

M. le Président. Monsieur Plançon, depuis combien de temps êtes-vous proviseur du lycée Michelet ?

M. Plançon. C'est ma septième année qui commence. J'ai été d'abord deux ans répétiteur à Strasbourg, en 1866 et 1867 ; c'est là que j'ai pris ma licence ès lettres; j'ai été nommé alors professeur de rhétorique à Remiremont, dans les Vosges ; j'y suis resté quatre ans, et ayant pris mon agrégation sur ces entrefaites j'ai débuté à Saint-Omer en troisième, puis je suis allé ensuite au lycée de Lons-le-Saunier, dans la classe de seconde — c'était en 1876. A cette époque-là j'ai demandé à entrer dans l'administration comme censeur d'abord, et j'ai été successivement censeur pendant cinq ans et demi aux lycées de Bourg, de Pau et de Besançon. En 1882, étant à Besançon, j'ai été nommé proviseur du lycée de Niort, puis je suis venu à Bourges, puis à Reims et enfin, en 1893, j'ai été nommé proviseur du lycée Michelet.

M. le Président. Vous êtes un exemple de mutations assez fréquentes dans la carrière (*Rires*).

M. Plançon. A cette époque on changeait beaucoup, parce qu'il y avait quatre catégories de lycées, et généralement il fallait passer par les quatre catégories, parce qu'elles représentaient des lycées de plus ou moins d'importance.

M. le Président. Le lycée Michelet est un lycée principalement d'internes à cause de sa situation dans la banlieue?

M. Plançon. Nous avons très peu d'externes, et cependant il faut bien dire que depuis dix ans la proportion des externes a augmenté considérablement, car, à l'heure qu'il est, nous avons 138 externes sur une population de 542 élèves, nous avons 362 pensionnaires et 42 demi-pensionnaires.

M. le Président. La population de l'établissement n'a-t-elle pas notablement diminué?

M. Plançon. Elle a diminué à partir de 1885. Le chiffre le plus élevé d'élèves, de pensionnaires surtout, était de 900, car, à cette époque, les externes étaient 10, 15 ou 20. A partir de 1885, le lycée est pleinement constitué, car pendant longtemps, et jusqu'en 1881, le lycée Michelet était le petit lycée Louis-le-Grand : on n'allait d'abord que jusqu'à la cinquième inclusivement, puis jusqu'à la quatrième, et alors on a adjoint successivement, d'année en année, les classes de troisième, de seconde, de rhétorique, etc., puis la classe de mathématiques spéciales a été instituée en 1884. En 1885 donc, c'est l'apogée du lycée, on comptait plus de 900 élèves.

En 1885 furent ouverts le lycée Janson de Sailly et le lycée Montaigne ; en cette même année, la population n'a pas varié ; mais en 1886, outre la création du lycée Janson et du lycée Montaigne, est venue la création du lycée Lakanal, puis celle des lycées Voltaire, Buffon, Carnot, etc. Cette même année 1886, il y a eu plus de 100 pensionnaires en moins et la population a successivement diminué dans les proportions que je viens de vous indiquer.

M. le Président. Pouvez-vous expliquer par cette seule création de lycées une diminution aussi considérable ?

M. Plançon. C'est certainement la plus importante.

M. le Président. Le lycée Voltaire est loin de Michelet, et les parents ne vous envoyaient que des internes.

M. Plançon. Notre population se recrute dans tout Paris. La cause de diminution que j'avance est tellement vraie que nous en avons une preuve par le collège de Saint-Germain qui a été fondé il y a deux ans.

Nous avions autrefois de 15 à 20 élèves que nous appelions « les Saint-Germain » parce que nous les conduisions le dimanche à la gare Saint-Lazare, puis à Saint-Germain. Nous n'en avons plus un seul.

De plus, nos communications sont peut-être devenues plus nombreuses, mais pas plus rapides que jadis : nous avons bien les tramways de Saint-Philippe-du-Roule, de Saint-Germain-des-Prés à Vanves, la gare Montparnasse, mais quand les familles sont obligées de se déplacer et de venir à Vanves, elles trouvent que c'est bien loin.

Elles comprennent l'avantage que recueillent les enfants de la situation à la campagne, mais je crois qu'aujourd'hui les lycées à la campagne qui semblaient devoir être si prospères n'ont pas donné les résultats qu'on attendait et sont plutôt en défaveur.

Aujourd'hui je ne crois pas que les pertes seront aussi sensibles qu'autrefois ; la preuve, c'est que cette année-ci, à quelques unités près, nous avons autant de pensionnaires que l'an dernier, mais je ne crois pas que Michelet

réaugmente jamais dans des proportions considérables.

Il faut dire aussi que l'administration supérieure a fait dans ce lycée des suppressions qui lui ont été très nuisibles, et l'une entre autres très cruelle, la suppression de la classe de mathématiques spéciales. Il est arrivé ce fait que cette classe qui a compté jusqu'à 30 élèves, qui se recrutaient chez nous, car nous avions peu de boursiers venant de province, a diminué et est arrivée à 25, 22, 20 élèves. On n'a pas trouvé ce chiffre suffisant pour maintenir le traitement élevé d'un professeur; on a mécontenté beaucoup les familles, et un certain nombre d'élèves qui peut-être feraient chez nous des études scientifiques, parce qu'ils sauraient qu'au sortir de la classe de mathématiques élémentaires ils entreraient dans la classe de mathématiques spéciales pour préparer Polytechnique ou Centrale, ces mêmes élèves se sont dit : vers la troisième ou la seconde nous quitterons le lycée Michelet parce que nous entrerons à Paris dans les lycées où nous avons cet enseignement complet et nous y serons connus par les professeurs quand nous arriverons dans les classes supérieures.

Cette suppression a été une grande gêne pour nous et aujourd'hui encore le mécontentement n'est pas apaisé, car bien des familles sont très ennuyées, et quand leurs enfants ont terminé leurs études au lycée Michelet elles se demandent: où allons-nous placer notre fils pour qu'il fasse ses mathématiques spéciales?

M. le Président. Vous disiez que vous étiez un lycée à la campagne parce que vous n'êtes pas dans Paris; mais le régime du lycée n'est-il pas tout à fait analogue à celui des lycées des villes?

Il est au milieu d'un grand parc; mais avez-vous là quelque chose qui ressemble à l'éducation anglaise?

M. Plançon. Non, et j'ai été un peu étonné dernièrement en lisant dans un journal que les essais d'anglo-saxonisme qu'on avait voulu faire à Michelet n'avaient nullement réussi. Nous n'avons jamais essayé de nous modeler sur l'Angleterre. Ce que je puis dire, c'est que tous nos élèves, depuis les plus petits jusqu'aux plus grands, descendent tous les jours dans le parc et se livrent tous les jours, pendant les récréations, à des exercices variés; nous avons des terrains de jeux spéciaux dans le parc pour le *foot-ball*, pour le tennis; dans un coin du parc un stand pour le tir où tous nos grands élèves descendent successivement par groupe de douze, sous la direction d'un maître de gymnastique et s'exercent au tir; nous avons tout un matériel de courses, courses de haies, etc.

Voilà comment nous pratiquons l'anglo-saxonisme, mais dans des proportions réservées.

M. le Président. Ils descendent dans le parc aux endroits où sont ces jeux, mais ils n'ont pas la liberté de s'y mouvoir?

M. Plançon. Ils se meuvent dans tous les terrains qui leur sont affectés, toujours sous la surveillance d'un maître, mais très librement; nous n'avons jamais quoi que ce soit à réprimer, par la raison bien simple que les élèves aiment ces jeux et s'y livrent très ardemment; nous n'avons jamais l'ombre d'une mesure disciplinaire à prendre.

M. le Président. Vous n'avez pas osé prendre la responsabilité de leur laisser une certaine indépendance?

M. Plançon. Non, d'abord pour des raisons de moralité, puis parce que nous avons la garde du parc; il faut y éviter quelquefois des petites déprédations, et nous ne pouvons naturellement pas ne pas veiller à ce que le parc soit toujours en bon état; nous y avons intérêt, parce que d'abord c'est une propriété de l'État que nous avons le devoir de maintenir intacte et propre, et ensuite pour les familles. Nous ne pouvons pas les laisser errer seuls dans le parc.

M. Marc Sauzet. Alors vos élèves jouent, ils ne se promènent pas en rond?

M. Plançon. Parfaitement; depuis trois ans surtout j'ai tenu à ce que tous les petits descendent à certaines récréations pendant la semaine; ils mettent la veste bas et se livrent à toute espèce d'exercices, le ballon surtout a beaucoup d'attrait pour les petits.

M. le Président. Font-ils des promenades comme les élèves des autres lycées?

M. Plançon. Non, il n'y a pas de promenades.

J'oubliais de dire que la piscine de natation (1) fonctionne aux mois de juin et juillet et, pendant ces deux mois, les bains froids sont

(1) Un manège couvert, muni d'une piste à air libre, met dans l'intérieur du lycée les exercices d'équitation à la portée des études.

pris par la grande majorité des élèves, sauf ceux auxquels leur famille interdit cet exercice pour des raisons de santé, et les leçons de natation sont très développées; nous avons des enfants de huitième qui, au bout d'une saison, savent parfaitement nager. Tout cet ensemble d'exercices en plein air est très goûté des élèves, et nous n'avons qu'à nous louer des conditions favorables réalisées pour l'hygiène et la bonne santé que ces exercices assurent à nos élèves.

M. le Président. Mais les familles ne paraissent pas les apprécier suffisamment?

M. Plançon. Si, elles aiment même beaucoup venir elles-mêmes dans le parc. Ce qui fait qu'il n'y a pas de promenades au lycée Michelet, le jeudi, c'est qu'il est de tradition qu'un très grand nombre de familles, le jeudi, de une heure à cinq heures, viennent se promener dans le parc avec leurs enfants — c'est un rendez-vous de presque toutes les familles.

Maintenant, je dois dire que le dimanche, lorsqu'il reste très peu d'élèves, ils descendent dans le parc en récréation pour jouer. — S'ils n'ont pas de promenade ils ont des jeux; mais il y a un seul maître pour 60 élèves peut-être, ce n'est pas une surveillance minutieuse et stricte?

M. le Président. On n'a jamais essayé de leur laisser un peu plus de liberté dans le parc?

M. Plançon. Je ne crois pas que mes prédécesseurs l'aient essayé.

M. le Président. Le lycée Michelet est moderne et classique?

M. Plançon. L'enseignement moderne est complet depuis 1895. Sur une population de 542 élèves nous en avons 163 dans l'enseignement moderne — le reste dans le classique. — Nous avons même une première-lettres et une première-sciences.

M. le Président. Que pensez-vous des résultats?

M. Plançon. J'ai fait une statistique dernièrement à propos des carrières ou professions auxquelles se destinent les élèves de seconde moderne, de première-lettres et de première-sciences. Tous se destinent à l'agriculture, au commerce, à l'industrie, aucun à des fonctions libérales, sauf deux à l'armée.

M. le Président. Que pensez-vous des résultats que donne cet enseignement?

M. Plançon. Ces résultats sont assez restreints; non pas qu'un grand nombre de nos élèves de l'enseignement moderne n'aient des aptitudes, il y a même des intelligences très ouvertes parmi eux, mais il en est un grand nombre qui, après la quatrième et surtout après la troisième moderne, quittent le lycée, les uns pour entrer dans le commerce de leur père, un certain nombre pour aller à l'étranger, et je dois dire que, depuis trois ans surtout, un certain nombre de ces élèves, en nous quittant, vont en Angleterre ou en Allemagne. J'ajouterai même que cela n'est pas particulier à l'enseignement moderne; le même fait se produit dans le classique. Beaucoup de nos élèves, même pendant les vacances d'août et de septembre, vont en Allemagne ou en Angleterre.

Tous ces jeunes gens, au bout d'un an ou deux, peuvent revenir en France et être utilisés par leurs parents dans l'industrie ou dans le commerce.

Mais, d'après ce que je constate, il y a toujours une certaine difficulté à faire suivre complètement les six années d'études par les élèves; un certain nombre se retirent après la troisième; d'autres, après avoir essayé le baccalauréat de seconde moderne, terminent leurs études, et je dois dire qu'il paraîtrait bon qu'on ne soumît pas tous les élèves de l'enseignement moderne à ce même nombre d'années et à ce même enseignement.

Je voudrais qu'à partir de la troisième, par exemple, ou même de la quatrième moderne il y eût un partage entre les élèves qui poursuivent leurs études jusqu'au bout, et ceux qui demandent le plus de connaissances pratiques possible et le plus vite possible pour pouvoir entrer dans le commerce et dans l'industrie, je voudrais qu'à partir de la quatrième ou tout au moins de la troisième il y eût deux cours parallèles; les uns suivraient entièrement les programmes, tels qu'ils ont été établis à l'origine, et les autres auraient des programmes spéciaux faits pour eux et où alors on leur donnerait des notions commerciales, comptabilité, législation pratique, économie politique, qui existent déjà, mais seulement dans la première-lettres ou la première-sciences.

M. le Président. Vous n'avez pas pu organiser cela?

M. Plançon. Il n'en a pas encore été question; la question a été soulevée, il y a deux ans, mais on n'y a pas donné suite.

Le jour où on ferait des programmes, je souhaiterais qu'à partir de la classe de troisième le programme soit différent pour ceux qui iront jusqu'au bout de leurs études et pour les autres, qui ne visent pas au baccalauréat.

M. le Président. Si nous prenons l'enseignement moderne suivi dans toute sa durée, pensez-vous qu'il ait vraiment l'avenir qu'on lui attribue?

M. Plançon. Je ne puis raisonner que sur des chiffres. Au lycée Michelet, quand les élèves arrivent à la seconde moderne, un certain nombre ont déjà quitté, non pas pour aller dans d'autres lycées, — c'est fort rare, — mais pour aller en Allemagne, en Angleterre, etc. Nous arrivons à avoir une classe de seconde moderne qui se compose de 20 à 25 élèves. Il y a donc une sélection considérable. Nous avons 4 élèves en première-lettres et 5 élèves en première-sciences.

M. le Président. Votre expérience est trop limitée pour vous permettre d'asseoir un jugement?

M. Plançon. En effet.

M. le Président. Comment les langues vivantes sont-elles enseignées?

M. Plançon. Très bien. Nous avons trois professeurs distingués qui donnent vraiment un enseignement pratique. Il suffit à nos bons élèves de l'enseignement moderne et à ceux qui sont d'aptitude moyenne, mais qui ont bien suivi l'enseignement des langues, d'aller passer six mois en Angleterre et en Allemagne, pour revenir avec la connaissance de la langue. En sortant du lycée, ils peuvent rédiger une correspondance et tenir une petite conversation; quand ils ont passé six mois à l'étranger, ils peuvent se tirer d'affaire eux-mêmes et faire leur correspondance et leurs comptes commerciaux sans le secours de personne.

M. le Président. Et le dessin?

M. Plançon. Peu d'aptitudes se révèlent. De temps en temps, certains élèves montrent un réel instinct du dessin et se distinguent, mais nous avons peu de résultats.

M. le Président. Au point de vue du régime des lycées, de la situation du proviseur et des répétiteurs, vous n'avez rien à ajouter?

M. Plançon. Je suis d'accord avec mes collègues. Nous avons toutes les responsabilités, tous les devoirs et pas un seul droit.

M. le Président. Et les répétiteurs?

M. Plançon. J'ai eu l'occasion, dans ma carrière, de voir à l'œuvre certains répétiteurs que j'avais fait venir moi-même avant le décret de 1891, dans les lycées où j'étais proviseur. Je me suis très bien trouvé de ces choix; ces répétiteurs m'ont rendu les plus grands services. Je suis d'accord avec mes collègues pour dire que le répétitorat ne doit être qu'un stage, qu'il ne doit pas être une carrière. J'ai été répétiteur pendant deux ans, j'ai appris beaucoup de choses pendant ces deux années; mais je crois que les jeunes répétiteurs doivent avoir la hâte que nous avions de prendre des grades et d'arriver aux différentes fonctions du professorat ou de l'Administration.

M. le Président. Et pour le baccalauréat, vous n'avez rien de spécial à dire?

M. Plançon. Rien, monsieur le Président.

M. le Président. Personne n'a de questions à poser à M. le proviseur du lycée Michelet?.....

Monsieur le proviseur, nous vous remercions de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Staub, vous êtes proviseur du lycée Lakanal?

M. Staub. J'ai été six ans à Bordeaux, un an à Amiens, deux ans à Saint-Étienne, deux ans à Évreux. J'ai été auparavant surveillant général à l'École normale.

M. le Président. Vous êtes aussi à la campagne. Est-ce une campagne comme celle de Vanves?

M. Staub. Plus jolie. (*Rires.*)

M. le Président. Les élèves y ont plus de liberté?

M. Staub. Je partage exactement les sentiments de mon collègue.

M. le Président. On a bâti votre lycée de toutes pièces tout récemment; on a fait toutes les constructions en un seul corps de bâtiment au lieu de les disséminer dans le parc?

M. Staub. Elles sont disséminées en lon-

gueur au lieu de se composer de pavillons séparés.

M. le Président. N'avait-on pas songé à faire des bâtiments moins vastes, mais disséminés dans le parc, de façon à avoir une série de maisons?

M. Staub. Je ne sais pas. Au fond, c'est bien une série de maisons; les cours sont toutes sur le même plan, dans le sens de la longueur, elles donnent toutes sur le parc, de sorte que les élèves ont la vue du parc, s'ils n'en ont pas la jouissance.

M. le Président. Quelle est l'étendue du parc?

M. Staub. 10 hectares.

M. le Président. Celui de Vanves a 17 hectares.

Et vous croyez qu'il y aurait des inconvénients graves à laisser les élèves jouer dans le parc?

M. Staub. Très graves.

M. le Président. Et ces inconvénients sont de nature assez délicate pour que vous ne puissiez pas nous les dire?

M. Staub. Nullement. Ce sont nos mœurs qui s'y opposent. Le moindre accident nous amène les responsabités les plus graves.

M. le Président. Ne peut-il pas arriver des accidents dans les cours aussi bien que dans le parc?

M. Staub. Les élèves y sont surveillés.

M. le Président. Et vous craignez les responsabilités pénales?

M. Staub. Ce n'est pas une crainte vaine.

M. Plançon. Nous avons l'exemple de nos collègues de Louis-le-Grand et de Charlemagne, celui-ci a été bel et bien condamné à 5,000 francs d'amende, parce qu'un élève, en jouant, avait passé la main dans une vitre et s'était blessé.

M. le Président. C'est donc la magistrature qui doit être accusée du peu de liberté des élèves au lycée Lakanal?

M. Staub. Tous les arrêts rendus en ce sens ont recherché s'il y avait eu ou non manque de surveillance.

M. le Président. Si la jurisprudence était modifiée, auriez-vous une raison d'exercer la même surveillance sur les élèves?

M. Staub. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. On m'a dit que les promenades qui se font à la campagne se font en rangs.

M. Staub. Tant qu'on est dans les lieux habités.

M. le Président. Le département de la Seine est tout entier habité.

M. Staub. Les promenades ont lieu le jeudi, elles durent une heure environ. A Lakanal comme à Vanves, les parents passent dans le parc l'après-midi du jeudi; la nécessité des promenades ne se fait pas beaucoup sentir. Les promenades sont peu agréables, elles consistent à aller sur la route. Il faudrait aller un peu loin dans les bois avoisinants. L'été, nous menons les petits dans le parc en récréation.

M. le Président. Dans une portion assez restreinte?

M. Staub. Oui, monsieur le Président.

M. le Président. De sorte que le parc sert surtout à avoir bon air et jolie vue?

M. Staub. Et en même temps les parents peuvent y mener les enfants le dimanche et le jeudi.

M. le Président. N'avez-vous pas essayé de faire faire du jardinage aux enfants?

M. Staub. Jamais.

M. le Président. Il est un peu pénible de ne pas même procurer aux enfants cet agrément qui est un des meilleurs à leur offrir.

Vous ne voyez pas le moyen d'utiliser ces grands espaces pour l'éducation des enfants? Vous n'en sentez pas le besoin?

M. Staub. Je ne dis pas que ce serait une mauvaise chose, mais ce serait une organisation spéciale; j'ai trouvé une organisation toute faite en arrivant.

M. le Président. Mais pour l'avenir, qui vous arrête?

M. Staub. Il faudrait connaître le parc de Lakanal pour comprendre qu'il ne se prête guère au jardinage.

M. le Président. Je ne parle pas seulement du jardinage, je parle de l'emploi de grands espaces pour développer cette jeunesse.

M. Staub. Les cours sont immenses, les grands et moyens jouent au *football*, il y a des courses dans un terrain de jeux pris sur le parc.

M. le Président. Vous avez des chevaux?

M. Staub. Nous ne le pourrions pas, le parc est trop en pente.

M. le Président. Mais dans la campagne environnante?

M. Staub. Elle est bien montueuse. Ceux

qui veulent faire de l'équitation vont à Paris, nous les y menons.

M. le Président. Le lycée Lakanal se développe lentement?

M. Staub. Nous avons eu un moment de prospérité au début, puis le lycée a baissé, mais il a remonté.

M. le Président. Combien pourrait-il loger d'élèves?

M. Staub. 630 internes.

M. le Président. Et combien en a-t-il?

M. Staub. 210 environ.

M. le Président. De sorte que chacun doit revenir assez cher.

M. Staub. En effet. Il est difficile de comprendre que les internes ne soient pas plus nombreux. C'est le plus beau lycée de France. Le lycée de Bordeaux est un beau lycée, mais il n'est pas comparable à Lakanal.

Pourtant on ne pouvait pas espérer qu'il y aurait jamais 500 internes.

M. le Président. Vous avez peu d'externes?

M. Staub. 125 environ. L'externat se développe chaque année, par suite de l'accroissement de la population de Sceaux.

M. Marc Sauzet. Une station de chemin de fer dessert le lycée.

M. Staub. La station de Bourg-la-Reine est à dix minutes.

M. le Président. Votre lycée est un lycée classique?

M. Staub. C'est un lycée classique et moderne. Il y a 117 élèves dans l'enseignement moderne.

M, le Président. Que pensez-vous de cet enseignement, de son avenir, de ses résultats?

M. Staub. Il donne des fruits. Je le dis moins par l'exemple de Lakanal que par celui de Bordeaux où il comprend 400 élèves sur 1.500.

M. le Président. Quels résultats donnait-il?

M. Staub. Il s'éclaircit à mesure qu'on avance vers les classes supérieures. A Lakanal, nous commençons les classes avec 26 ou 28 élèves, nous les finissons avec 4 élèves en première moderne.

M. le Président. De sorte que la conception de 1891 n'est pas réalisée?

M. Staub. Cette année, nous avons quinze élèves en seconde moderne, et quatre seulement en première moderne. A la fin de la seconde moderne, quelques élèves vont en première moderne, d'autres en mathématiques élémentaires, d'autres sont refusés et ne recommencent pas.

M. le Président. De sorte que le nom d'enseignement moderne couvre à la fois un enseignement vraiment moderne et un enseignement spécial qui n'a pas disparu, qui est absorbé sous le vocable d'enseignement moderne?

M. Staub. Je ne vois pas bien en quoi l'enseignement moderne diffère par ses moyens d'action, de l'ancien enseignement spécial.

M. le Président. S'il est suivi jusqu'au bout, il vise à être un enseignement classique.

M. Staub. J'ai débuté comme professeur dans l'enseignement spécial, je ne vois pas qu'il fût différent.

M. le Président. Le personnel enseignant est différent.

M. Staub. Quand j'ai débuté, c'étaient les professeurs classiques qui faisaient l'enseignement moderne.

M. le Président. Par cela même qu'on l'a réparti sur un plus grand nombre d'années, on lui a donné plus d'envergure, on a visé à lui donner une allure plus littéraire.

M. Staub. On y a réussi. J'ai vu à Bordeaux des élèves, sortant de l'enseignement moderne et suivant les mêmes cours que les élèves de philosophie, se classer dans les premiers rangs, mais je reconnais que c'était une sélection.

M. le Président. Si on ouvrait largement toutes les carrières à l'enseignement moderne, le recrutement serait meilleur; donnerait-il des résultats comparables à ceux de l'enseignement classique?

M. Staub. Il serait difficile de le dire. Je crois qu'il donnera des résultats pour une élite.

M. le Président. N'en est-il pas ainsi pour l'enseignement classique?

M. Staub. Evidemment, mais nous ne voyons qu'une élite arriver au bout de l'enseignement moderne. Dans l'enseignement classique, on commence avec cent élèves en sixième, on en a quatre-vingt-dix en rhétorique; dans l'enseignement moderne, on commence avec cent élèves, on finit avec huit; il n'y a pas de comparaison. Nous ignorons ce que seraient, s'ils allaient jusqu'au bout, ceux qui perdent pied en route. Peut-être le résul-

tat serait-il inférieur à celui de l'enseignement classique.

M. le Président. De sorte que vous n'êtes pas tout à fait décidé à ouvrir toutes les carrières à l'enseignement moderne ?

M. Staub. Je lui ouvrirais les facultés de médecine.

M. le Président. C'est la transaction qu'on fait assez généralement.

M. Staub. J'ai vu des doyens de facultés de médecine le demander; ils sont plus compétents que personne.

M. le Président. Croyez-vous que l'enseignement des langues ne pourrait pas contribuer à donner une culture littéraire comme celui du grec et du latin.

M. Staub. Je suis un scientifique, mon témoignage a peut-être moins de poids. Cependant je crois que cet enseignement des langues vivantes n'est pas dirigé de façon à produire les mêmes effets que l'enseignement du grec et du latin. Il faudrait, pour qu'on pût comparer leur puissance éducative à tous les deux, que tous deux fussent pratiqués de la même façon ; un enseignement théorique peut seul donner la culture littéraire.

M. le Président. Comment est-il donné ?

M. Staub. En partie théoriquement, en partie pratiquement. Les élèves de valeur vont vers la théorie, mais en général on s'occupe de la pratique de la langue.

M. le Président. L'enseignement des langues fait des progrès?

M. Staub. De très grands progrès.

J'ai des enfants qui sont allés en Allemagne, et qui, en un mois, se débrouillaient complètement.

M. le Président. Et le dessin?

M. Staub. Il ne donne aucun résultat bien appréciable.

A mon sens, il y a deux choses dans le dessin : il y a l'art et le métier. Le métier, tout le monde peut y arriver. Il y a une mécanique, une pratique, dans l'enseignement du dessin ; or cet enseignement n'est pas donné, il n'y a nulle part un enseignement didactique du dessin comparable à celui des mathématiques, par exemple.

Je vais fixer ma pensée : un enseignement mal donné dans les lycées est celui de la musique vocale. Il y a une méthode aussi précise que la méthode du calcul ; c'est la méthode Paris-Galin-Chevé ; elle n'exige pas de dispositions pour arriver à lire correctement la musique. Rien de pareil pour le dessin. Un bon professeur arrive à de bons résultats, un mauvais professeur n'arrive à rien, sauf pour les élèves qui ont des dispositions naturelles : on pourrait cependant arriver à une éducation de l'œil. J'ai vu dans les écoles professionnelles des résultats absolument remarquables ; des élèves, sans dispositions particulières, arrivaient à dessiner très bien au point de vue de la rectitude. L'art est une autre affaire.

M. Aynard. M. le proviseur a très bien distingué entre la science et l'art du dessin. Ce n'est pas une contradiction que je relève dans ses paroles. Mais puisque — il l'a constaté lui-même — il y a des résultats obtenus dans dans l'enseignement professionnel sans que les élèves aient des aptitudes particulières, n'est-ce pas une question de méthode et de temps?

M. Staub. — Précisément.

M. Aynard. — Chez nos voisins les Anglais, il y a des millions d'individus qui reçoivent l'enseignement du dessin, et 7 à 800.000 élèves en second degré, qui correspond à ce qu'on appelle chez nous l'enseignement des arts décoratifs.

Ce qui ressort de vos paroles, monsieur le proviseur, c'est que l'enseignement n'est pas organisé de façon à produire des résultats?

M. Staub. Il n'y a pas de méthode. Si le professeur est bon, il réussit ; mais il n'y a pas de méthode comme pour l'arithmétique.

M. Aynard. Tout le monde peut apprendre le dessin, comme l'écriture.

M. Staub. J'ai vu, à l'école normale d'Évreux, des élèves qui arrivaient sans jamais avoir tenu un crayon. Au bout de trois ans, ils faisaient un dessin d'après la bosse d'une exactitude parfaite. Cela tenait à la méthode du professeur. Ce professeur est passé au lycée d'Évreux ; il a obtenu aussitôt de bons résultats.

Quant aux élèves des écoles professionnelles, il faut reconnaître qu'ils consacrent plus de temps au dessin.

M. le Président. Sur l'organisation des lycées, sur le baccalauréat, vous êtes d'accord avec vos collègues ?

M. Staub. Complètement, M. le président.

M. le Président. Personne n'a plus de questions à poser à M. le proviseur du lycée Lakanal?...

Monsieur le proviseur, nous vous remercions de votre déposition.

M. le Président. Monsieur Fretillier, vous êtes proviseur du lycée Carnot, qui est de création récente en tant que lycée. Vous n'avez rien gardé de ce qui avait été le caractère particulier de l'Ecole Monge?

M. Fretillier. Absolument rien.

Je suis chargé du lycée depuis son ouverture, depuis le 1er janvier 1895. J'étais auparavant proviseur du lycée Voltaire; j'ai été proviseur à Aix, à Toulon, à Brest, à Alger et à Marseille. J'ai été professeur de philosophie. J'appartiens à l'Administration depuis vingt-deux ans, j'ai été sept ans censeur.

M. le Président. Combien d'élèves a le lycée Carnot?

M. Fretillier. Actuellement il en a 940. Nous avons commencé, il y a quatre ans, avec 200.

M. le Président. Combien avez-vous d'externes?

M. Fretillier. Tous sont externes ou demi-pensionnaires.

Le lycée a toujours été en augmentant. Il a, cette année, 90 élèves de plus que l'an passé.

M. Marc Sauzet. A quoi attribuez-vous cette progression?

M. Frétillier. Nous sommes au n° 145 du boulevard Malesherbes, auprès du parc Monceau, dans un quartier habité par une population bourgeoise et aisée. Dans presque toutes les maisons, il y a des enfants qu'on destine à l'enseignement secondaire; les parents ont le choix entre le lycée Carnot, l'externat de la rue de Madrid et l'institution Sainte-Marie, rue de Monceau. Ces trois établissements sont très prospères.

M. le Président. Votre lycée est un lycée classique?

M. Fretillier. Nous avons les deux enseignements. Sur 940 élèves, 30 se préparent aux écoles, 450 sont dans l'enseignement classique, 210 dans l'enseignement moderne, et 250 dans les classes élémentaires.

M. le Président. Vous avez sur l'enseignement moderne une opinion arrêtée?

M. Fretillier. Je suis d'avis qu'il ne faut pas trop y toucher, il est de date trop récente. On ne lui a pas fait assez crédit, on s'impatiente trop vite. Il a été organisé en 1891, il n'a que huit ans d'existence. La durée des études y est de six ans; par conséquent peu d'élèves ont accompli la période complète des études. Je crois qu'il serait prématuré de vouloir juger les résultats après une expérience aussi courte.

Les programmes, vous les connaissez. Pour ma part, je les trouve très bons, très bien conçus, très intéressants. On a voulu faire de l'enseignement classique sans latin ni grec, on enseigne l'antiquité dans les traductions. Les élèves de l'enseignement moderne connaissent les poèmes d'Homère et de Virgile, aussi bien et souvent mieux que ceux de l'enseignement classique, parce qu'ils ne sont pas embarrassés par la langue, et qu'ils ne passent pas une année à expliquer deux cents vers de l'Iliade ou de l'Enéide. Ils lisent les auteurs anciens dans les traductions.

M. le Président. Si vous étiez libre, feriez-vous passer toute la division classique dans l'enseignement moderne?

M. Fretillier. Je ne vais pas jusque-là. L'enseignement moderne a donné de bons résultats, mais qui ne sont pas comparables à ceux de l'enseignement classique. Les élèves qu'il a formés ne connaissent pas l'origine de la langue, l'étymologie, ils n'emploient pas les termes et les tours avec la même propriété que leurs camarades de l'enseignement classique; leur français paraît moins précis.

M. le Président. Vous êtes d'avis de laisser se continuer l'expérience de l'enseignement moderne?

M. Fretillier. Je suis d'avis d'insister pour qu'on ne touche à rien dans les programmes.

M. le Président. Ni dans les sanctions?

M. Fretillier. C'est autre chose.

On paraît d'accord pour accorder aux bacheliers modernes l'autorisation de faire leur médecine. Je crois qu'on a raison. Ils peuvent déjà être docteurs ès sciences mathématiques, physiques, naturelles, pharmaciens de 1re classe, etc. Le latin et le grec seraient pourtant aussi nécessaires à ces docteurs et à ces pharmaciens qu'aux médecins.

M. le Président. Ce n'est pas à ce point de vue que se placent ceux qui veulent fermer les facultés de médecine aux bacheliers modernes. Les médecins ont la prétention d'avoir une culture générale égale à celle des hommes exerçant les professions les plus relevées. Pensez-vous que l'enseignement moderne ouvre l'esprit et le prépare comme l'enseigne-

ment classique, aux études supérieures, comme la médecine et le droit?

M. Fretillier. Je le crois. Les élèves de l'enseignement moderne n'ignorent pas les littératures anciennes; ils étudient la littérature française de la même façon que leurs camarades de l'enseignement classique; ils reçoivent le même enseignement historique et philosophique. Il leur manque évidemment les qualités que développe l'étude des langues latine et grecque; mais je ne crois pas qu'il en résulte une infériorité telle qu'on doive leur fermer les carrières libérales comme la médecine.

M. le Président. Et le droit?

M. Fretillier. Le droit non plus. Je ne vois, en toute sincérité, aucune raison pour les empêcher de faire leur droit. Je suis de l'avis de M. l'avocat général Sarrut, qui a fait, l'an passé, comme président de la distribution des prix du lycée Charlemagne, un discours tout à fait convaincant, pour moi du moins.

M. le Président. Ne craindriez-vous pas que l'enseignement classique, qui est chez vous très florissant, fût un peu atteint par le développement de l'enseignement moderne, si on ouvre à celui-ci toutes les portes?

M. Fretillier. Je crois qu'il sera atteint très sensiblement; il n'y a pas de doute, à mon avis. Je crois qu'un grand nombre d'élèves ne suivent actuellement les cours de grec et de latin que parce que les cours de l'enseignement moderne leur ferment le droit et la médecine. Le jour où ils pourront atteindre ce but en se dispensant du grec et du latin, ils se dirigeront vers l'enseignement moderne.

M. le Président. Et cela ne vous inquiète pas?

M. Fretillier. Nous aurons plus d'élèves dans l'enseignement moderne et moins dans l'enseignement classique.

M. le Président. Ne croyez-vous pas la culture classique supérieure et n'estimez-vous pas qu'il est d'un intérêt national de la conserver?

M. Fretillier. Evidemment oui.

M. le Président. Vous croyez qu'elle se gardera elle-même?

M. Fretillier. Je crois que l'enseignement classique conservera sa clientèle de bons élèves, de bons esprits, qui continueront à acquérir une culture générale excellente ; je crois que le nombre des élèves pourra être réduit, mais que la qualité y gagnera, et qu'en somme cette partie de la bourgeoisie, moins nombreuse qu'aujourd'hui, mais mieux formée par une étude plus sérieuse des lettres anciennes, exercera sur la société, sur les affaires publiques, une influence au moins aussi efficace qu'aujourd'hui.

M. le Président. Que pensez-vous des générations d'élèves que vous voyez? Travaillent-elles? Sont-elles sérieuses?

M. Fretillier. Les élèves que nous avons au lycée Carnot appartiennent presque tous à des familles très aisées. Ils sont intelligents, mais il n'y en a pas assez parmi eux qui travaillent de façon à briller dans les concours; nous n'avons pas été assez heureux jusqu'à présent, il est vrai que nous étions jeunes.

M. le Président. Peut-être ne se donneront-elles pas la peine de suivre l'enseignement classique si l'autre est plus facile?

M. Fretillier. Il n'est pas plus facile; l'enseignement moderne n'est pas un pis-aller; avec ses deux langues vivantes, ses six années d'études, la physique, la chimie et les mathématiques, il est très difficile; si les jurys d'examens voulaient être plus exigeants, nous aurions de solides bacheliers modernes. Il faudra demander plus de sévérité au jury, sans quoi nos bacheliers seront exposés à être confondus avec ceux qu'aura produits l'enseignement primaire supérieur.

M. le Président. C'est bien là le danger, c'est ce que craignent ceux qui veulent fermer la médecine à cet enseignement.

M. Fretillier. Si l'on n'y prend pas garde nous aurons des élèves qui réussiront au baccalauréat moderne avec une simple préparation de mémoire. Il faut modifier l'examen par des recommandations faites au jury.

M. le Président. Les examinateurs d'enseignement moderne nous ont dit qu'ils étaient sévères et qu'à la première épreuve il y avait des ajournements nombreux.

M. Rousselot. Il y a plus d'élèves ajournés pour l'enseignement moderne que pour l'enseignement classique.

M. Marc Sauzet. M. le proviseur a-t-il constaté à Carnot que les classes d'enseignement moderne s'égrènent beaucoup plus que les classes d'enseignement classique ?

M. Fretillier. Il m'est assez difficile de vous répondre : nous n'avons que quatre ans d'existence. Les élèves qui ont commencé chez

nous en sixième sont actuellement en troisième et il ne s'en est guère perdu en route. Nous avons encore 40 élèves en troisième et nous en avions à peu près 50 ou 55 en sixième ; 10 ou 15 seulement sont partis.

M. le Président. M. Dalimier nous a dit au début de la séance qu'il constatait un affaiblissement de la discipline dans les jeunes générations résultant des habitudes de famille qui se transforment.

Votre expérience confirme-t-elle ce jugement ?

M. Fretillier. Il est certain que nous n'avons pas toujours les familles avec nous ; nous sommes souvent obligés de faire nos affaires tout seuls ; nous ne pouvons pas toujours compter sur le concours de parents très faibles, quelquefois débonnaires, qui acceptent les griefs de leurs enfants et les défendent. Je crois en effet que les familles ne sont pas assez sévères.

M. le Président. Est-ce un fait nouveau ou qui s'aggrave ?

M. Fretillier. Il y a vingt-deux ans que je suis dans l'administration, il y a pour moi vingt-deux ans que cela dure ; je crois que c'est dans la nature. Mais autrefois nous avions une discipline organisée autrement et il fallait que les élèves s'y soumissent ; aujourd'hui nous l'avons relâchée.

M. le Président. Vous trouvez qu'on l'a trop relâchée ?

M. Fretillier. Nous n'avons pas à en souffrir dans notre lycée d'externes.

M. le Président. Mais vous avez été à Marseille, et là vous pouviez en juger.

M. Fretillier. J'ai quitté Marseille au moment où l'on inaugurait les nouveaux règlements et je n'en ai pas vu les conséquences.

M. le Président. Êtes-vous d'accord avec vos collègues sur la nécessité de relever la situation des proviseurs, leur autorité ?

M. Fretillier. Assurément, seulement je cherche le moyen et je ne le vois pas bien, parce que pour augmenter l'autorité des proviseurs, il faudrait certainement diminuer les privilèges des répétiteurs, ce qui est difficile. Le décret de 1891 a accordé aux répétiteurs des droits, une situation sur lesquels il est difficile de revenir.

M. le Président. Cela dépend ; si on réservait aux répétititeurs des débouchés qui leur manquent aujourd'hui, cette absence étant le vice de leur situation, on pourrait peut-être créer une situation nouvelle.

M. Fretillier. Il est difficile de retirer ce qu'on a donné !

M. le Président. Ne pourrait-on pas vous consulter sur le choix des répétiteurs et des professeurs ?

M. Fretillier. Sur le choix des professeurs, on ne nous a jamais consulté et cela n'est pas nécessaire. Pour les répétiteurs, sans revenir au libre choix que nous avions jadis, il serait nécessaire qu'on nous consultât un peu.

Un exemple, si vous le permettez : nous avons un poste vacant, une étude à diriger ; cette étude est composée d'élèves appartenant tous aux classes de lettres ; si l'on nous envoie pour la diriger un licencié ès sciences mathématiques, nous ne savons qu'en faire. Il serait bon qu'on nous demandât si c'est un licencié ès lettres qu'il nous faut.

M. Henri Blanc. Ne pourrait-on pas charger le recteur de nommer les répétiteurs ?

M. Fretillier. C'est lui qui les propose, le ministre les nomme. Mais le recteur et le ministre ne font pas ce qu'ils veulent. Le nombre des licenciés ès sciences est en effet hors de proportion avec les besoins.

M. le Président. Ne pourrait-on pas modifier ce régime peu à peu ?

M. Fretillier. Il faudrait diminuer le nombre des boursiers des Facultés qui, concurremment avec les répétiteurs des lycées, se préparent aux examens de la licence.

Mais on diminuerait ainsi le nombre des élèves des Facultés, ce qui soulèverait une autre difficulté.

M. Henri Blanc. Ne pourrait-on pas obliger les boursiers à passer par le répétitorat?

M. Fretillier. Oui. Il serait désirable que tous les boursiers fussent choisis parmi les répétiteurs.

M. le Président. Ne pourrait-on pas, en dehors de la question des répétiteurs, rendre aux proviseurs une partie des prérogatives qu'ils avaient et qui sont nécessaires à leur situation ?

M. Fretillier. Oui, mais je ne sais ce qu'on pourra nous rendre.

M. le Président. Vous êtes d'accord avec vos collègues, mais avec une nuance ?

M. Fretillier. Je désire naturellement qu'on nous donne le plus d'autorité possible

parce que la responsabilité administrative s'étend aux plus minces accidents, aux plus minimes détails.

J'ai failli avoir un procès dernièrement parce qu'un de mes élèves, sorti à six heures et demie du soir, dans la nuit, à 300 mètres du lycée, en avait blessé un autre; ce n'est que deux jours avant le débat que le plaignant a retiré sa plainte, parce qu'il a compris qu'elle n'était pas soutenable; mais nous n'en avons pas moins supporté les frais d'avoué et de conseil.

Avec une responsabilité aussi étendue, une plus grande autorité serait nécessaire. Il faudrait, notamment, nous accorder le droit de requérir le concours de tous les fonctionnaires du lycée (professeurs et répétiteurs) pour la surveillance extérieure, organisée ou fortuite, avant et après les classes, dans la rue, dans le quartier, partout où la conduite de nos élèves peut contribuer ou nuire à la réputation de l'établissement. Les membres de l'Administration (proviseur, censeur, surveillant général) ne peuvent évidemment suffire à une pareille tâche.

M. le Président. Pour le baccalauréat, vous êtes d'accord avec vos collègues?

M. Fretillier. Oui : maintenir le baccalauréat tel qu'il est maintenant; instituer un jury composé de professeurs de l'enseignement secondaire avec un professeur de faculté président, et tenir le plus grand compte possible du livret scolaire.

M. Couyba. Vous parliez tout à l'heure des répétiteurs. Ne pourrait-on pas, par exemple, pour leur trouver un débouché, les nommer professeurs des classes élémentaires quand ils ont deux licences?

M. Fretillier. On y a renoncé parce qu'on a trouvé qu'ils n'avaient pas l'aptitude nécessaire à ce genre d'enseignement.

On ne confie plus ces classes qu'à des professeurs pourvus d'un grade spécial, le certificat d'aptitude à l'enseignement des classes élémentaires.

Ce certificat, qu'on obtient au concours, offre de très sérieuses garanties et il est certain que les professeurs ainsi préparés valent mieux que des répétiteurs improvisés professeurs.

Il y a toujours la question des licienciés ès sciences, très nombreux, qui seraient candidats à ces chaires.

M. Couyba. C'est à propos de cela que je pose la question, parce que je crois qu'un répétiteur qui a deux licences pourrait faire un professeur de classes élémentaires, j'en parle pour l'équivalence des grades.

Évidemment il y a un certificat d'aptitude à obtenir, mais ne croyez-vous pas que deux licences équivalent à un certificat?

M. Fretillier. Comme preuve d'aptitude intellectuelle, certainement, mais pour instruire et former des jeunes enfants de sept à dix ans c'est différent; une préparation pédagogique est absolument nécessaire.

M. le Président. L'enseignement des langues vivantes donne-t-il de bons résultats?

M. Fretillier. Très bons; nous avons d'excellents professeurs d'anglais et d'allemand, qui, à partir des classes supérieures, enseignent toujours en anglais ou en allemand. L'un d'eux vient de donner comme sujet de composition à ses élèves une narration allemande; les devoirs obtenus ont été très satisfaisants.

Nos élèves sont capables de rédiger en allemand ou en anglais, d'écrire une lettre sur un sujet littéraire ou historique. Je suis tout à fait de l'avis de mes collègues : un séjour de six mois en Angleterre ou en Allemagne leur suffit, à leur sortie du lycée, pour apprendre le bon anglais ou le bon allemand.

M. le Président. Il nous reste à vous remercier, monsieur le proviseur, de votre déposition.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
Avant-propos	VII
Séance du mardi 17 janvier 1899 :	
Déposition de M. Gréard	1
Séance du mercredi 18 janvier 1899 :	
Déposition de M. Berthelot	15
— de M. Wallon	30
— de M. Lavisse	35
Séance du vendredi 20 janvier 1899 :	
Déposition de M. Georges Picot	46
— de M. Gebhart	55
Séance du samedi 21 janvier 1899 :	
Déposition de M. Gaston Boissier	65
— de M. Michel Bréal	71
— de M. Gaston Paris	78
Séance du mardi 24 janvier 1899 :	
Déposition de M. Joseph Bertrand	84
— de M. Alfred Croiset	91
Séance du mercredi 25 janvier 1899 :	
Déposition de M. Gabriel Monod	107
— de M. Combes	125
— de M. Perrot	133
— de M. Paul Leroy-Beaulieu	144
Séance du vendredi 27 janvier 1899 :	
Déposition de M. Anatole Leroy-Beaulieu	150
— de M. Levasseur	159
— de M. René Doumic	170

Pages

Séance du samedi 28 *janvier* 1899 :

Déposition de M. Brunetière 176
— de M. Jules Lemaître 186
— de M. Frédéric Passy 192
— de M. Sabatier 197

Séance du mardi 31 *janvier* 1899 :

Déposition de M. Brouardel 207
— de M. Boutmy 216
— de M. Garsonnet 220
— de M. Seignobos 224

Séance du mercredi 1er *février* 1899 :

Déposition de M. Ravaisson-Mollien 236
— de M. Ernest Dupuy 238
— de M. Rambaud 252
— de M. Séailles 266

Séance du vendredi 3 *février* 1899 :

Déposition de M. Fouillée 270
— de M. Glasson 276
— de M. Lyon-Caen 285
— de M. Victor Bérard 292

Séance du samedi 4 *février* 1899 :

Déposition de M. Darboux 303
— de M. Leveillé 313
— de M. Mézières 320
— de M. Lachelier 324
— de M. Boutroux 328

Séance du mardi 7 *février* 1899 :

Déposition de M. Foncin 343
— de M. Chailley-Bert 352
— de M. Brunot 364

Séance du mercredi 8 *février* 1899 :

Déposition de M. Émile Bourgeois 372
— de M. Espinas 391
— de M. Manuel 409

Séance du vendredi 10 *février* 1899 :

Déposition de M. Langlois 419
— de M. Pruvost 419
— de M. Fernet 427
— de M. Buisson 435

Pages

Séance du samedi 11 *février* 1899 :

Déposition de M. Maneuvrier.................................... 444
— de M. Aulard.. 455
— de M. l'abbé Follioley................................... 464
— de M. Larnaude...................................... 481

Séance du mercredi 15 *février* 1899 :

Déposition de M. Henry Bérenger................................. 488
— de M. Dreyfus-Brisac.................................. 499
— de M. Fouqué.. 513
— de M. Ducrocq....................................... 515

Séance du mardi 21 *février* 1899 :

Déposition de M. Bouchard....................................... 521
— de MM. Kortz, Blanchet, Gazeau, Bertagne, Breitling........ 533

Séance du mercredi 22 *février* 1899 :

Dépositions de MM. Dalimier, Fourteau, Dhombres, Déprez........... 557
— de MM. Rousselot, Plançon, Staub, Fretillier.............. 575

Paris. — MOTTEROZ, Imprimeur de la Chambre des Députés, 7, rue Saint-Benoît.





